EMILIA FERREIRO

PASADO Y PRESENTE DE LOS VERBOS leer y escribir

Programa de Fomento para el Libro y la Lectura

POPULAR

Emilia Ferreiro

Pasado y presente de los verbos *leer* y *escribir*

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

México - Argentina - Brasil - Chile - Colombia - España
Estados Unidos de América - Perú - Venezuela

Primera edición, 2001

D. R. © 2001, Fondo de Cultura Económica, S. A.
El Salvador 5665; 1414 Buenos Aires
Av. Picacho Ajusco 227; 14200 México D. F.

Introducción

Fui invitada por primera vez a hablar en un congreso de editores en México, en noviembre de 1997. Se trataba del Segundo Congreso Interamericano de Editores, el cual fue brillantemente inaugurado por Carlos Fuentes.

Mi intervención fue tan bien recibida que las representantes de la Cámara Argentina del Libro me ofrecieron casi de inmediato participar en el 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores que se reúne cada cuatro años y que tendría lugar en Buenos Aires, en mayo de 2000.

Este congreso mundial, iniciado con una profunda reflexión de Roger Chartier, fue rápidamente dominado por las nuevas tecnologías de la edición y del libro (*e-book* de Microsoft contra *e-ink* de MIT).[1] Cuando tocó el turno a mi conferencia de clausura, la inicié con la sensación de que ya nadie estaba en condiciones de escuchar un discurso como el que yo había preparado durante varias semanas de reflexión. Grande fue mi

[1] El mismo Roger Chartier publicó en el periódico *Le Monde*, de París, edición del 13 de mayo de 2000, una excelente crónica del desarrollo de este congreso, como un "drama bien orquestado en tres actos".

sorpresa al percibir, en los primeros 15 minutos, el silencio atento de la audiencia, y mucho mayor cuando los aplausos intensos y prolongados de los editores presentes, puestos de pie, saludaron el final de mi intervención.[2] Esa recepción inesperada habla bien de los editores, más que de mi presentación. Después de dos días casi enteramente dedicados al *international business* y a las tecnologías de punta, los editores se sintieron reconfortados por alguien que les recordaba el lado humano del oficio, ubicándolos en los datos elementales de un mundo profundamente marcado por crecientes desigualdades.

Estas dos conferencias, dirigidas a los editores, aparecen reunidas aquí con las ilustraciones utilizadas durante esas presentaciones. Los comentarios a las ilustraciones de textos producidos por niños fueron escritos especialmente para esta edición.

Este volumen incluye otro texto, presentado en el Congreso Mundial de la International Reading Association, también realizado en Buenos Aires, en 1994. Corresponde a la conferencia inaugural de dicho congreso, cuando me fuera otorgada la International Citation of Merit de dicha asociación. Esa reflexión tuvo la virtud de resituar el tema de la diversidad de un modo eficaz, lo cual justifica que haya sido traducida al italiano y al francés (dos lenguas ausentes en dicho congreso).

[2] Un delegado de Estados Unidos de América me comentó luego que "si hubiera sido un concierto, tendría que haber habido un *bis*, un *encore*".

Agradezco a Enrique Tandeter la oportunidad de reunir estos tres textos, que tienen en común, en mi opinión, dos características.

En primer lugar, en una época llena de solicitaciones para participar en congresos, simposios y reuniones de diverso tipo, no hay tiempo para reflexionar suficientemente sobre lo que se va a decir. Reconozco que no todas mis intervenciones son suficientemente elaboradas. Estas tres sí lo son.

Por otra parte, estos tres textos están destinados a sacudir las conciencias adormecidas. Intentan plantear con rigor y sin fáciles concesiones ciertos problemas que conciernen muy directamente a esa variada gama de profesionales vinculados con la existencia misma de la lengua escrita (desde los productores de libros hasta los formadores de lectores, pasando por múltiples roles sociales de intermediación). El planteo conciso pero fundamentado de esos problemas tiene consecuencias ideológicas y políticas (política de la edición, política del acceso al libro, políticas para la formación de lectores/productores de textos, etc.). Esas consecuencias no son ni simplistas ni esquemáticas. Pero abren camino (así lo espero) a la acción reflexiva y a la reflexión predispuesta para la acción.

EMILIA FERREIRO

México, noviembre de 2000

Leer y escribir en un mundo cambiante*

Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio.

En todas las sociedades donde se inventaron algunos de los cuatro o cinco sistemas de escritura primigenios (China, Sumeria, Egipto, Mesoamérica y, muy probablemente, también el valle del Hindus) hubo escribas, quienes formaban un grupo de profesionales especializados en un arte particular: grabar en arcilla o en piedra, pintar en seda, tablillas de bambú, papiro o en muros, esos signos misteriosos, tan ligados al ejercicio mismo del poder. De hecho, las funciones estaban tan separadas que los que controlaban el discurso que podía ser escrito no eran quienes escribían, y muchas veces tampoco practicaban la lectura. Quienes escribían no eran lectores autorizados, y los lectores autorizados no eran escribas.

* Conferencia plenaria presentada en el 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores, Buenos Aires, del 1° al 3 de mayo de 2000. Trad. al inglés (sin ilustraciones): "Reading and Writing in a Changing World", en: *Publishing Research Quaterly*, 16, 3, 2000, pp. 53-61.

En esa época no había fracaso escolar. Quienes debían dedicarse a ese oficio se sometían a un riguroso entrenamiento. Seguramente algunos fracasaban, pero la noción misma de fracaso escolar no existía (aunque hubiera escuelas de escribas).

No basta con que haya escuelas para que la noción de "fracaso escolar" se constituya. Veamos un símil con una situación contemporánea: tenemos escuelas de música, y buenos y malos alumnos en ellas. Si alguien no resulta competente para la música, la sociedad no se conmueve, ni los psicopedagogos se preocupan por encontrar algún tipo peculiar de "dislexia musical". Ser músico es una profesión y quienes quieren dedicarse a la música se someten a un riguroso entrenamiento. Y, aparentemente, las escuelas de música, en todas partes, tienen un saludable comportamiento.

Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía.

Por supuesto, muchas cosas pasaron entre una época y otra, muchas revoluciones sangrientas fueron necesarias en Europa para constituir las nociones de pueblo soberano y democracia representativa. Múltiples transmutaciones sufrieron los primeros textos de arcilla o de papiro hasta convertirse en libros reproducibles, transportables, fácilmente consultables, escritos en las nuevas lenguas desprendidas del latín imperial y hegemónico.

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos "leer" y "escribir" habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos.

Sin embargo, la democratización de la lectura y la escritura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva: creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica.

Desde sus orígenes, la enseñanza de estos saberes se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado; y técnica de la correcta oralización del texto, por otra parte. Sólo después de haber dominado la técnica surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la escritura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor). Sólo que ese paso mágico entre la técnica y el arte fue franqueado por pocos, muy pocos de los escolarizados en aquellos lugares donde más falta

hace la escuela, precisamente por ausencia de una tradición histórica de "cultura letrada".

Surge entonces la noción de "fracaso escolar", que es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno. Esos alumnos que fracasan son designados, según las épocas y las costumbres, como "débiles de espíritu", "inmaduros" o "disléxicos".[3] Algo patológico traen consigo esos niños, algo que les impide aprovechar una enseñanza que, como tal, y por la bondad de sus intenciones, queda más allá de toda sospecha.

Pero el fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial que mal puede explicarse por una patología individual. Una década después, hacia 1970, los estudios en sociología de la educación desplazaron la responsabilidad de la incapacidad para aprender hacia el entorno familiar: en lugar de algo intrínseco al alumno habría un "déficit cultural". De hecho, una cierta "patología social" (suma de pobreza y analfabetismo) sería responsable del déficit o *handicap* inicial. Efectivamente, pobreza y analfabetismo van juntos. El analfabetismo no se distribuye equitativamente entre los países, sino que se concentra en entidades geográficas, jurídicas y sociales que ya no sabemos cómo nombrar.

[3] En los años 1960 la dislexia fue considerada "la enfermedad del siglo".

Hoy día no se sabe muy bien cómo clasificar a los países. Antes había "desarrollados" y "subdesarrollados", pero esta última calificación pareció peyorativa y fue reemplazada por un eufemismo: "países en vías de desarrollo". Pero ¿cuántas décadas puede un país estar "en vías de desarrollo" sin acabar de desarrollarse? (De hecho, muchos de los países que antes parecían estar "en vías de desarrollo" parecen hoy día condenados a estar "en vías de subdesarrollo".) Hubo una época en que los países se catalogaron en dos regiones: "Primer Mundo" y "Tercer Mundo", con un supuesto "Segundo Mundo" que nadie asumió como designación adecuada para sí mismo. Y ahora hemos regresado a las coordenadas seudogeográficas: los ejes "Este" y "Oeste" desaparecieron, mientras que "Norte" y "Sur" tienen renovada vigencia (lo que obliga a innegables dificultades propiamente geográficas, tales como ubicar a Australia en el Norte y a México en el Sur). Yo hablaré de "periferia" para referirme a este Sur, que también existe.

Total, que no sabemos cómo clasificar a los países, pero sí sabemos qué es la pobreza. Sabemos –y es inútil que lo ocultemos, porque el Banco Mundial lo sabe y lo dice– que el 80% de la población mundial vive en zonas de pobreza. Sabemos que ese 80% conjuga todos los indicadores de dificultad para la alfabetización: pobreza endógena y hereditaria, baja esperanza de vida y altas tasas de mortalidad infantil, malnutrición, multi-

lingüismo. (Sabemos, por supuesto, que ese 80% también es heterogéneo, ya que las desigualdades entre los países se expresan igualmente en desigualdades internas tanto o más pronunciadas.)

A pesar de cientos de prometedoras declaraciones de compromiso nacional e internacional, la humanidad ingresa al siglo XXI con unos mil millones de analfabetos en el mundo (mientras que en 1980 eran 800 millones).

Los países pobres no han superado el analfabetismo; los ricos han descubierto el *iletrismo*. ¿En qué consiste ese fenómeno que hacia 1980 puso en estado de alerta a Francia, a tal punto de movilizar al ejército en la "lucha contra el iletrismo"? El iletrismo es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura. O sea, hay países que tienen analfabetos (porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes) y países que tienen iletrados (porque, a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno).

El tiempo de escolaridad obligatoria se alarga cada vez más, pero los resultados en el "leer y escribir" siguen produciendo discursos polémicos. Cada nivel educativo reprocha al precedente que los alumnos que reciben "no saben leer y escribir", y no pocas universidades tienen "talleres de lectura y redacción". Total, que una escolaridad

que va de los 4 años a bien avanzados los 20 (sin hablar de doctorado y posdoctorado) tampoco forma lectores en sentido pleno.

Está claro que estar "alfabetizado para seguir en el circuito escolar" no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana. Las mejores encuestas europeas distinguen cuidadosamente entre parámetros tales como: alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para libros informativos, alfabetizado para la literatura (clásica o contemporánea), etc. A esta lista es necesario agregar ahora: alfabetizado para la computadora y para Internet.

Pero eso es reconocer que la alfabetización escolar y la alfabetización necesaria para la vida ciudadana, el trabajo progresivamente automatizado y el uso del tiempo libre son cosas independientes. Y eso es grave. Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... ¿para qué y para quién alfabetiza?

El mundo laboral está cada vez más informatizado, y la escuela (nuestra escuela pública, gratuita y obligatoria, esa gran utopía democrática del siglo XIX) está, en los países periféricos, cada vez más empobrecida, desactualizada y con maestros mal capacitados y peor pagados.

Peor aún: la democracia, esa forma de gobierno a la cual todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es

imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma. No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores).

En las primeras décadas del siglo XX parecía que "entender instrucciones simples y saber firmar" podía considerarse suficiente. Pero a fines del siglo XX y principios del XXI estos requisitos son insostenibles. Hoy día los requisitos sociales y laborales son mucho más elevados y exigentes. Los navegantes de Internet son barcos a la deriva si no saben tomar decisiones rápidas y seleccionar información.

Y la escuela de los países periféricos, que aún no aprendió a alfabetizar para el periódico y las bibliotecas, debe enfrentar ahora el desafío de ver entrar Internet en las aulas, no por decisión pedagógica, sino porque "el Banco Interamericano de Desarrollo y Starmedia Network firmaron una alianza para introducir Internet en todas las escuelas públicas de América Latina y El Caribe", según noticias periodísticas ampliamente difundidas de fines de marzo de 2000.[4]

Sospechosamente, candidatos a la presidencia o ministros de Educación recién estrenados, de México a la Argentina, sostienen un discurso coincidente: "Internet en las escuelas", como si

[4] Por ejemplo, *El Financiero*, de México, en la sección "Negocios" del 29 de marzo de 2000.

las computadoras, de por sí, pudieran ser el trampolín de acceso a niveles de alfabetización nunca alcanzados, y como si los maestros –esos maestros desactualizados y mal pagados– fueran inmediatamente reciclables (o quizá desechables).

Yo he dicho desde hace varios años en diversos foros, y continúo sosteniendo, que las nuevas tecnologías ayudarán sobremanera a la educación en su conjunto si contribuyen a enterrar debates interminables sobre temas perimidos: por ejemplo, "¿hay que comenzar a enseñar con caracteres ligados o separados?; ¿qué hacemos con los zurdos?; ¿hay que enseñar a leer por palabras o por sílabas?". Bienvenida la tecnología que elimina diestros y zurdos: ahora hay que escribir con las dos manos, sobre un teclado; bienvenida la tecnología que permite separar o juntar los caracteres, a decisión del productor; bienvenida la tecnología que enfrenta al aprendiz con textos completos desde el inicio.

Pero la tecnología, de por sí, no va a simplificar las dificultades cognitivas del proceso de alfabetización (ignoradas también por la mayoría de los métodos pedagógicos), ni es la oposición "método *versus* tecnología" la que nos permitirá superar las desventuras del analfabetismo.

Antes de regresar al tema ineludible de las nuevas tecnologías quisiera insistir en la ecuación pobreza-analfabetismo-multilingüismo.

Durante décadas hemos escuchado expresiones tales como "lucha contra el analfabetismo",

lenguaje militar que caracteriza, además, a quienes son rechazados por el sistema escolar como "desertores". Ese lenguaje militar sugiere un enemigo a vencer, y el desliz desde el abstracto "analfabetismo" hacia el concreto "individuo analfabeto" como enemigo visible es casi inevitable, sobre todo cuando la imagen militar es asociada a la imagen médica y se habla de "flagelo social", "plaga social" y similares (como si se tratara del paludismo o el cólera).[5]

Es evidente que no puede haber "lucha contra el analfabetismo" (o el "iletrismo") sino acciones destinadas a elevar el nivel de alfabetización de la población (en el entendido que *literacy* designa un continuo que va de la infancia a la edad adulta y, dentro de la edad adulta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa).[6]

Pero recientemente, y con el mismo espíritu militar y militante, se ha declarado el "Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza". Yo

[5] Todas ésas son expresiones reiteradas en documentos oficiales, nacionales e internacionales, desde 1970 hasta nuestros días.

[6] Por ejemplo, yo enseño en el nivel de maestría y doctorado, pero sigo alfabetizando a mis alumnos, porque es la primera vez que, como lectores, se enfrentan a investigaciones publicadas en revistas especializadas y, como escritores, deben producir por primera vez un tipo peculiar de texto académico que se llama "una tesis".

me pregunto: ¿qué haremos con el multilingüismo? ¿Se les ocurrirá también que hay que erradicarlo porque hace más difícil y más costosa la alfabetización?

Aquí entran los editores en escena. Ustedes, editores, son los herederos de una poderosa e ilustre tradición.[7]

La estirpe de los editores tiene notables ejemplos de todo tipo: creadores que no cesaron de dar nuevas formas a nuestro alfabeto, inventando sin cesar caracteres tipográficos (más legibles, más elegantes, mejor adaptados a tal o cual tipo de obra); artesanos del más alto rango que hicieron del libro una obra de arte; familias de editores que transmitieron un excelso saber de padres a hijos durante más de un siglo; editores que eran también hombres de erudición y traductores.[8]

Ustedes, editores, tienen en su árbol genealógico a ilustres defensores de la libertad de expresión, y eso desde los momentos iniciales del ejercicio del oficio, al poner en circulación textos que no respondían a los requerimientos del poder constituido. Pienso, por ejemplo, en Étienne Dolet, impresor de Lyon, acusado tres veces de ateísmo y herejía y finalmente quemado en la hoguera, a los 37 años, en la plaza Maubert de París, en

[7] Pido disculpas de mi ignorancia a los editores chinos, coreanos, japoneses, árabes e hindúes aquí presentes, porque sólo me voy a referir a la tradición europea.

[8] Los puntos de cruce entre la historia de los traductores y la historia de los editores son sumamente instructivos.

1546. Étienne Dolet era un subversivo para la época porque introdujo en Francia obras publicadas en Ginebra (vinculadas con la Reforma religiosa), pero era también un erudito, autor de un diccionario analógico del latín, de un tratado de traducción y de otro relativo a la puntuación y la acentuación. Es discutible si fue quemado vivo, junto con sus obras, por ser editor o por ser autor prologuista de esos libros heréticos. Pero también es cierto que fueron necesarios 343 años para que un monumento en la misma plaza Maubert lo reconociera como humanista, defensor de la libertad de pensamiento.

Por más eruditos y humanistas que sean, *los editores producen objetos incompletos por naturaleza*. Un libro es un objeto en busca de un lector, y no puede realizarse como objeto cultural hasta que no encuentra un lector. *Ese lector es muy mal caracterizado cuando se lo define simplemente como un cliente*. Se puede comprar una colección de libros para exhibirlos en la sala de recepción de la casa o en el estudio profesional. Esos libros siguen siendo objetos incompletos: *bibelots* sin intérpretes. El libro se completa cuando encuentra un lector intérprete (y se convierte en patrimonio cultural cuando encuentra una comunidad de lectores intérpretes).

Por eso es tan singular la tarea de un editor: no solamente debe producir un objeto tan cuidado y acabado como sea posible, sino tener conciencia de que tal objeto, por más cuidado y acaba-

do que sea, será siempre incompleto si no encuentra "el otro", "los otros" que le darán completud. Ese "otro" (esos "otros") deben ser lectores.

¿Los editores de las próximas décadas van a concentrarse en producir libros para el 20 % de la población mundial? ¿Van a retomar la antigua tradición de la lectura elitista, contraria a la idea de la alfabetización necesaria para la democracia? ¿Podemos pedirles –quién puede pedirles– que contribuyan a la completud de sus productos, o sea, a la producción de lectores?

La situación actual es grave, pero es interesante porque estamos en momentos de profundos cambios en la definición de la materialidad misma del objeto "libro". Algunos nos anuncian una nueva democracia vía Internet mientras que otros se anticipan a organizar prematuros funerales al objeto "libro", ese que tiene textura y olor, ese "de carne y hueso" con el que aprendimos a convivir durante siglos.

En este tema, nos alerta Roger Chartier, hay que hacer un esfuerzo para ubicarnos "entre el discurso utópico y la nostalgia del pasado". Es fácil, demasiado fácil, hacer el elogio de los nuevos soportes electrónicos del texto impreso; es fácil (casi banal) aplicar el calificativo "democrático" a una nueva tecnología. Veamos un ejemplo emblemático. Durante décadas eminentes investigadores sostuvieron que el sistema alfabético de escritura estaba ligado a la democracia, por ser el más simple, perfecto, *scientific and easy to use*. Esa

visión se difundió ampliamente. Sin embargo, tres datos bastan para destruir ese mito: en la Grecia clásica, que inventó el alfabeto del cual somos tributarios, el número de adultos varones libres alfabetizados nunca fue superior al 20 %, tal como lo muestran minuciosos análisis de historiadores recientes (Harris, 1989). Por otra parte, la fascinación de los lingüistas por el alfabeto hizo que las lenguas nativas de América y África, cualquiera fuera su estructura, se escribieran en un sistema alfabético, el cual *no* trajo consigo una alfabetización universal, mientras que Japón, con uno de los sistemas más complejos de escritura, resistió a todas las presiones por adoptar el alfabeto y tiene tasas de *literacy* superiores a las de Europa y Estados Unidos.

Internet, correo electrónico, páginas Web, hipertexto... están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información. Y eso es fascinante para cualquier estudioso de la lengua y de los cambios lingüísticos. Pero esos instrumentos no son "democráticos" por sí mismos (tanto como el alfabeto no es democrático en sí mismo). Luchar por la democratización en el acceso a las nuevas tecnologías es una cosa; aplicarles el calificativo de "democráticas" es otra cosa. Esas tecnologías exigen, en cambio, capacidades de uso de la lengua escrita más flexibles que las que estábamos acostumbrados a aceptar. Hay nuevos estilos de habla y de escritura que están siendo generados gracias a

estos medios. Saber navegar por Internet ya forma parte de los objetivos educativos declarados o en vías de declaración. No sabemos si los desnutridos y los desempleados aprenderán a leer y escribir para entrar a Internet (aunque no reciban créditos escolares por ello), o si quedarán nuevamente excluidos. Es difícil y riesgoso hacer predicciones.

Estamos hablando de futuro, y los niños son parte del futuro. Esos niños (todos los niños) no necesitan ser motivados para aprender. Aprender es su oficio. No pueden dejar de aprender porque no pueden dejar de crecer.

Todos los objetos (materiales o conceptuales) a los cuales los adultos dan importancia son objeto de atención por parte de los niños. Si perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué son importantes) van a tratar de apropiarse de ellas.

Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores.

¿En qué consiste ese "saber" preescolar? Básicamente, en una primera inmersión en la "cultura letrada": haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sen-

tido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta.

La relación entre las marcas gráficas y el lenguaje es, en sus inicios, una relación mágica que pone en juego una tríada: un intérprete, un niño y un conjunto de marcas. El intérprete (que, en sentido estricto, habría que llamar "interpretante" por razones imposibles de desarrollar aquí) informa al niño, al efectuar ese acto aparentemente banal que llamamos "un acto de lectura", que esas marcas tienen poderes especiales: con sólo mirarlas se produce lenguaje. ¿Qué hay en esas marcas para que el ojo incite a la boca a producir lenguaje? Ciertamente, un lenguaje peculiar, bien diferente de la comunicación cara a cara. El que lee no mira al otro, su destinatario, sino a la página. El que lee parece hablar para otro allí presente, pero lo que dice no es su propia palabra, sino la palabra de un "Otro" que puede desdoblarse en muchos "Otros", salidos de no se sabe dónde, escondidos también detrás de las marcas. El lector es, de hecho, un actor: presta su voz para que el texto se re-presente (en el sentido etimológico de "volver a presentarse"). El lector habla pero no es él quien habla; el lector dice, pero lo dicho no es su propio decir sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca.

La lectura es un gran escenario donde es preciso descubrir quiénes son los actores, los *metteurs en scène* y los autores. (Sin olvidar a los traductores porque, en gran medida, la lectura es presen-

tación de otra lengua, semejante pero diferente de la lengua cotidiana.)

Parte de la magia consiste en que el mismo texto (o sea, las mismas palabras, en el mismo orden) vuelve a re-presentarse una y otra vez, delante de las mismas marcas. ¿Qué hay en esas marcas que permite no solamente provocar lenguaje, sino producir el *mismo* texto oral, una y otra vez? La fascinación de los niños por la lectura y relectura del mismo cuento tiene que ver con este descubrimiento fundamental: la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras. *Las mismas palabras, una y otra vez.* Gran parte del misterio reside en esta posibilidad de repetición, de reiteración, de re-presentación (Ferreiro, 1996).

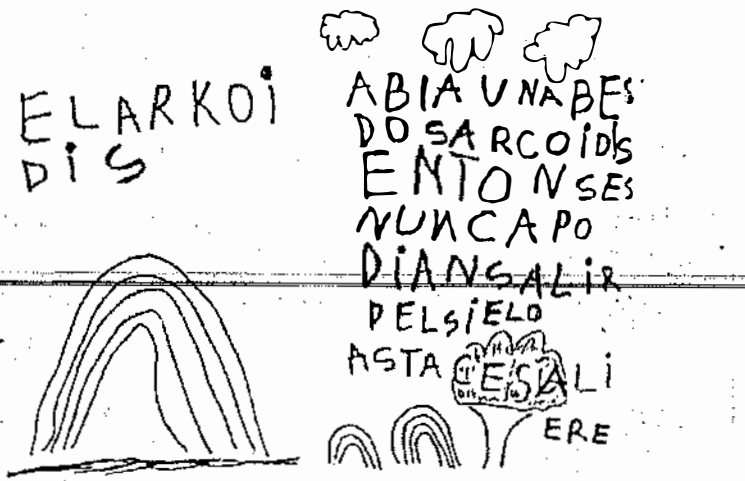
Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en "habilidades básicas". En general, los primeros se convierten en lectores; los otros tienen un destino incierto.

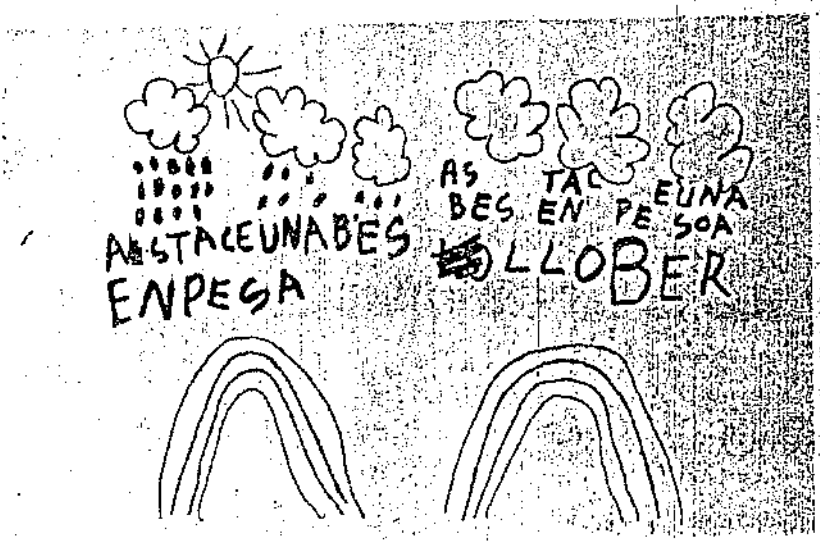
Permítanme presentarles dos ejemplos para ilustrar lo que quiero decir. Dos textos producidos por niños inteligentes, que están en los primeros años de la escolaridad básica. Ambos tienen aún que resolver muchos problemas de ortografía y segmentación entre palabras. Pero no vamos a ocu-

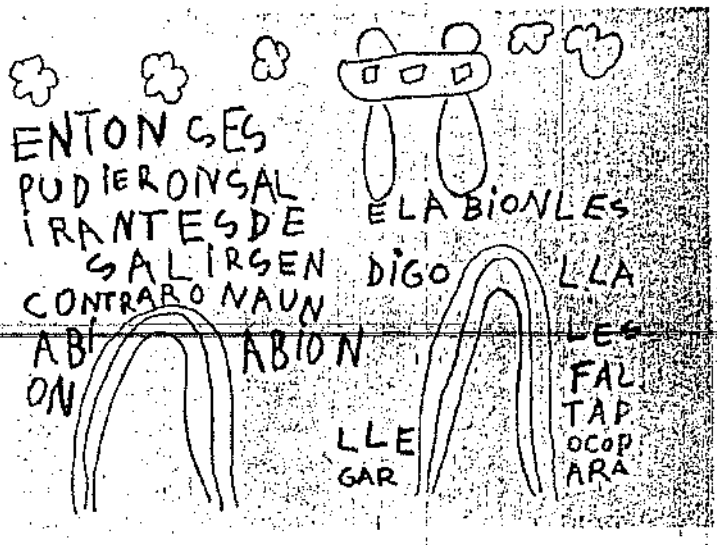
parnos de eso sino de los textos que producen, textos perfectamente legibles a pesar de la falta de puntuación (en los dos) y de una ausencia total de segmentación de palabras (en el primero).

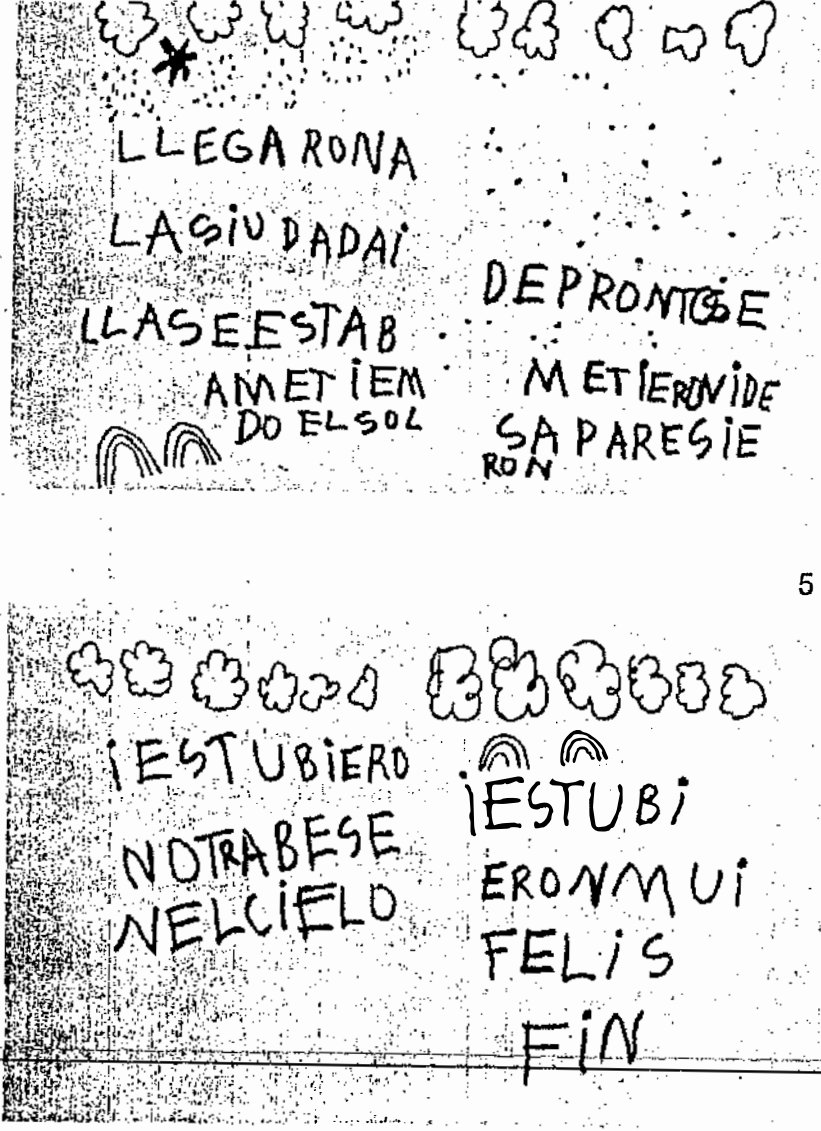
Teresa tiene 6 años y 2 meses. Participa de una experiencia escolar que consiste, precisamente, en ofrecer cada día buenas experiencias a los niños con la lengua escrita. Ha escuchado leer muchos cuentos (en la casa y en la escuela) y recibe con entusiasmo la propuesta de la maestra de escribir un cuento que sea un librito. Teresa decide que va a escribir el cuento del arco iris y prepara las hojas, dibujando (con varios colores) un arco iris en cada página.

1




AS TAL EUNA
BES EN PESOA
LLOBER
ASTACEUNABES
ENPESA


ENTONCES
PUDIERONSAL
IRANTESDE
SALIRSEN
CONTRARONAUN
ABION
ABION
ELABIONLES
DIGO
LLA
LES
FAL
TAP
OCOP
ARA
LLE
GAR



5

El arco iris. *Texto de una niña urbana de 6 años que ya sabe mucho sobre la lengua escrita (a pesar de escribir en* scriptio continua *y con una ortografía simplificada). (Texto producido en situación escolar.)*

Versión normalizada

EL ARCO IRIS

HABÍA UNA VEZ DOS ARCO IRIS
ENTONCES NUNCA PODIAN SALIR DEL CIELO
HASTA QUE SALIERE

HASTA QUE UNA VEZ EMPEZA
HASTA QUE UNA VEZ EMPEZÓ A LLOVER

ENTONCES PUDIERON SALIR
ANTES DE SALIR ENCONTRARON A UN AVIÓN
EL AVIÓN LES DIJO
YA LES FALTA POCO PARA LLEGAR

LLEGARON A LA CIUDAD
AHÍ YA SE ESTABA METIENDO EL SOL
DE PRONTO SE METIERON Y DESAPARECIERON

Y ESTUVIERON OTRA VEZ EN EL CIELO
Y ESTUVIERON MUY FELIZ

FIN

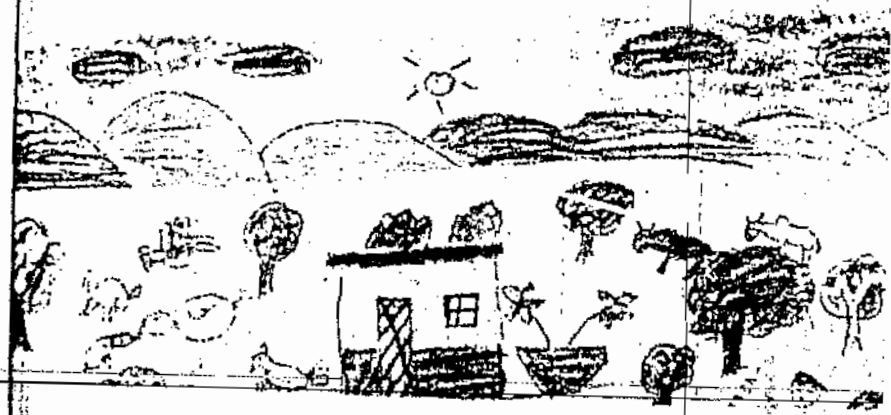
Teresa sabe bien que una historia inicia con una fórmula ritual (*Habia una vez*) y termina con otra fórmula ritual (*y estuvieron muy feliz. FIN*). Va construyendo la historia a medida que escri-

be y tropieza en las dos primeras páginas (*Entonces nunca podían salir del cielo hasta que saliere / hasta que una vez empeza*) pero lo resuelve en la página siguiente (*hasta que una vez empezó a llover*). A partir de ese momento la historia adquiere un notable ritmo narrativo porque Teresa muestra poseer extraordinarios conocimientos sobre cómo organizar lo que dice para que sea "lengua escrita". En efecto, el final de cada fragmento (tal como resulta de una lectura con entonación natural) es retomado para iniciar el siguiente, pero con cierta reelaboración. Veamos: *Entonces pudieron **salir**. **Antes de salir** se encontraron a **un avión**. **El avión** les dijo: ya les falta poco **para llegar**. **Llegaron** a la ciudad.* (La disposición de lo escrito en estas dos últimas páginas tiene que ver con los famosos arcos iris, dibujados previamente por ella.) Un efecto ondulatorio, de avances y retrocesos, casi como las olas del mar. Teresa, con sus pocos años, es ya una escritora en potencia.

Ramón es un niño rural, de una comunidad pequeña y aislada. No ha tenido una inmersión previa en la lengua escrita y su maestra no está dispuesta a "perder tiempo" leyéndoles en voz alta, ni inventando propuestas desafiantes para escribir con ganas. Se limita a los famosos "textos libres" y a la experiencia inmediata. Hay que reconocer que es poco estimulante el encontrarse delante de una hoja en blanco y tener que escribir un "texto libre sobre el pollo". Pero Ramón lo intenta.

texto libre sobre el pollo

El pollo es moy bonito pero come gosotros
y mais y pasto y los pollos comen
y se asen gordos y moy bonitos
y tanvien ponen planquillos y tan vien
el pollo se come y moy sabrosa
que boono moli y lo ponen tomate y chile
y cominos cjabos y ajo yes moy boono y lo
comen los ricos y tan vien los fritan
y tanvien tomach osuc
y asi se cse el texto libre sobre
el pollo



Texto libre sobre el pollo. *Texto de un niño rural de 7 años sin experiencias previas sobre la cultura escrita. (Texto producido en situación escolar.)*

Versión normalizada

texto libre sobre el pollo

El pollo es muy bonito
pero come gusanos y maíz y pasto
y los pollos comen
y se hacen gordos
y muy bonitos
y también ponen blanquillos*

y también el pollo se come
y muy sabroso
qué bueno [con] mole**
y le ponen tomate y chile y cominos clavos y ajo
y es muy bueno
y lo comen los ricos
y también los fritan

y también toman agua

y así se hace el texto libre sobre el pollo

---

* blanquillos = huevo blanco.
** mole = salsa originaria de Puebla, México, compuesta por chocolate y varios tipos de chiles.
[con] = única inserción necesaria para dar legibilidad.

Cuando no se sabe qué escribir pero sí se sabe que hay que llenar la página, el recurso a la lista es una tabla de salvación: *come gusanos y maíz y pasto / le ponen tomate y chile y cominos clavos y ajo.* Entre esas dos listas, un cambio importante en el texto ha tenido lugar: hemos pasado de *el pollo come* (y *los pollos comen*) a *el pollo se come.* Convertido en comestible (y comida de ricos) el texto se transforma en receta de cocina. Cuando ya pensábamos en el hundimiento inexorable del texto en el mundo culinario, Ramón lo recupera con una maniobra genial, transformando todo su texto en una receta (receta de recetas) y concluyendo en marcha triunfal: *Y así se hace el texto libre sobre el pollo.*

Teresa escribe "lengua escrita", gracias a una experiencia intensiva con libros y lecturas; Ramón hace lo que puede con su escasa y poco estimulante experiencia escolar, centrada en letras, sílabas y palabras aisladas.[9]

¿Quiénes van a tener la voluntad, el valor y el empeño para romper el círculo vicioso?

En Jomtien, Tailandia, 1990, se establecieron objetivos básicos de educación para todos, para la década 1990-2000. Por primera vez, el Banco Mundial firmó al lado de los organismos interna-

[9] Ambos textos corresponden a niños de México. El de Ramón fue obtenido en escuelas CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo); el de Teresa corresponde a escuelas asesoradas por Myriam Nemirovsky.

cionales (Unesco, Unicef). Los diez años se cumplieron y los objetivos resultaron decepcionantes. En abril de 2000, en Dakar, se acaba de reunir un Foro Mundial de la Educación para extender por 15 años más los objetivos no cumplidos. Y así seguirá siendo, mientras no se revisen las presuposiciones iniciales, mientras se siga apostando a los métodos (concebidos para formar técnicos especializados) y se olvide la cultura letrada (derecho de cualquier niño que nace en los tiempos de la interconexión).

Mi función como investigadora ha sido mostrar y demostrar que los niños *piensan* a propósito de la escritura, y que su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo. Hay que escucharlos. Hay que ser capaces de escucharlos desde los primeros balbuceos escritos (contemporáneos de los primeros dibujos que realizan).

No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, *todas* las escrituras.

Este inicio de milenio es propicio para el cambio porque somos muchos los que tenemos algo

nuevo para ofrecer. Ninguno de nosotros, actuando aisladamente, tiene capacidad para incidir en un fenómeno que ha resistido a todos los esfuerzos por aislar variables. Pero ahora tenemos: nuevas tecnologías de circulación de textos; nuevos *insights* (construidos a partir de minuciosas investigaciones de historiadores) sobre los modos de apropiación de la escritura por parte de diferentes actores sociales en diferentes momentos históricos; tenemos lingüistas dispuestos a recuperar la escritura (ese objeto perdido en un *no man's land* durante el siglo XX); tenemos pedagogos fatigados por la inútil disputa sobre métodos que desconocen al sujeto del aprendizaje; tenemos psicólogos, psicopedagogos y psicolingüistas con teorías suficientemente válidas como para restituir al niño como ser pensante en su totalidad existencial.[10]

Esos niños y niñas curiosos, ávidos por saber y entender están en todas partes, en el Norte y en el Sur, en el centro y en la periferia. No los infantilicemos. Ellos se plantean, y desde muy tempra-

[10] Aunque haya psicolingüistas que insisten en retrotraer el debate a sus dimensiones técnicas más retrógradas, utilizando, por supuesto, una nueva terminología como *"phonological awareness"*. Divisiones de este tipo no nos sorprenden, porque son inherentes a todas las disciplinas: no todos los historiadores piensan que es interesante ocuparse de las prácticas populares de lectura y escritura; no todos los lingüistas consideran que la escritura es un objeto de interés para la lingüística, etcétera.

no, preguntas con profundo sentido epistemológico: ¿qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa? Reduciéndolos a aprendices de una técnica, menospreciamos su intelecto. Impidiéndoles tomar contacto con los objetos en los que la escritura se realiza, y con los modos de realización de la lengua, despreciamos (mal-preciamos o hacemos inútiles) sus esfuerzos cognitivos.

La alfabetización no es ni un lujo ni una obligación: es un derecho. Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres (al menos eso es lo que deseamos), ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto. Las distintas lenguas y los distintos sistemas de escritura son parte de nuestro patrimonio cultural. La diversidad cultural es tan importante como la biodiversidad: si la destruimos, no seremos capaces de recrearla.

Venimos de un "pasado imperfecto", donde los verbos "leer" y "escribir" han sido definidos de maneras cambiantes –a veces erráticas– pero siempre inefectivas; vamos hacia un futuro complejo (que algunos encandilados por la técnica definen como un "futuro simple", exageradamente simple).

Quizá sea posible que las voluntades se junten; que los objetos incompletos producidos por los editores encuentren a los lectores en potencia (que son también productores de textos tanto como productores de sentido); que los maestros

de primaria recuperen, junto con sus alumnos, la capacidad de reír, llorar o sorprenderse cuando leen; que nadie tenga miedo a las nuevas tecnologías pero tampoco espere de ellas efectos mágicos; que nos comprometamos con los futuros lectores para que la utopía democrática parezca menos inalcanzable.

Los niños –todos los niños, se los aseguro– están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infradotados o como adultos en miniatura. Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo.

Entre el "pasado imperfecto" y el "futuro simple" está el germen de un "presente continuo" que puede gestar un futuro complejo: o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos "leer" y "escribir". Que así sea, aunque la conjugación no lo permita.

Pasado y futuro del verbo *leer*

Esta presentación tiene un objetivo bien definido: problematizar el futuro de la lectura en términos de la comprensión del pasado.

Los verbos *leer* y *escribir* no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas. La relación de los hombres y mujeres con lo escrito no está dada de una vez por todas ni ha sido siempre igual: se fue construyendo en la historia. Leer no ha tenido ni tendrá la misma significación en el siglo XII y en el XXI.

La tipología textual tampoco consiste en un conjunto cerrado de géneros. De hecho, estamos asistiendo a la aparición de nuevos modos de decir y nuevos modos de escribir, a nuevos modos de escuchar lo oral y nuevos modos de leer lo escrito.

Es preciso ubicarse entre "la nostalgia conservadora y la utopía ingenua" (Chartier, 1997). En

* Ponencia presentada en el Segundo Congreso Interamericano de Editores, México D. F., 27 de noviembre de 1997. Trad. al italiano: "Diversità e processo d'alfabetizzazione", en *Età evolutiva*, 51, 1995, pp. 49-57. Trad. al francés: "Diversité et processus d'alphabétisation", en: Emilia Ferreiro, *L'écriture avant la lettre*, París, Hachette, 2000, pp. 219-234.

el centro del debate, ¿cómo ayudar a construir esos nuevos lectores del siglo XXI, nuevos lectores que también hay que concebir como nuevos productores de textos?

¿Estamos frente a una renovación (¿revolución?) en la definición del texto y del lector, de las prácticas de lectura y de los modos de leer? Creo que la respuesta debe ser positiva.

En momentos de cambios radicales (y en fin de milenio) es de rigor buscar en el pasado momentos similares para tratar de atisbar el modo de ser de los cambios que se avecinan, que son parte del presente, pero un presente siempre mal comprendido porque está engullido en las premuras de lo cotidiano.

Veamos algunas constataciones de este presente confuso, antes de ir a las interpretaciones:

a) La expresión *computer literacy* (para hablar la lengua del imperio) esconde más de lo que explicita, porque una buena parte de la población del planeta, supuestamente letrada, resulta iletrada en relación con esta nueva tecnología.

b) Todos los aquí presentes somos parte de una generación intermedia, que "vio llegar" la computadora. Asistir a la llegada de una tecnología o nacer con esa tecnología instalada en la sociedad son situaciones diferentes. Nosotros somos como aquellos que vieron llegar el teléfono (del único aparato, bien instalado en un lugar predeterminado, al teléfono inalámbrico y al celular, marca de *status*

tanto como instrumento de comunicación); o como las generaciones que vieron llegar las reproductoras de sonido (de los discos de pasta dura a los casetes y los discos compactos...). Además del acceso a la tecnología, una variante importante es haber nacido con esa tecnología ya instalada en la sociedad. Que se tenga o no en la casa un reproductor de discos compactos, el hecho de saber que tal cosa existe, modifica fundamentalmente las expectativas y las actitudes. Nosotros hemos "visto llegar" la computadora. Los niños que ahora están en las aulas de primaria son niños que nacieron con las computadoras instaladas en la sociedad (no en sus casas, no en sus escuelas, pero sí en la sociedad). Son niños que, por ese solo hecho, tienen una diferencia radical con sus maestras (casi todas ellas atacadas por ese virus de la *computer illiteracy*).

c) Como corresponde al espíritu de fin de milenio, se anuncia el fin de las bibliotecas, de los libros y los derechos de autor. Parece un poco adormecido el sentido crítico ya que se cita con creciente insistencia el *dictum* de McLuhan (*the medium is the message*) mientras que, al mismo tiempo, se proponen a la firma de los autores los contratos más fantasiosos relativos a publicación total o fragmentada de la obra, en cualquier medio conocido o por conocer, como si el mensaje fuera independiente del medio.

d) Todos ensalzan la educación como la clave de la pertenencia al siglo XXI, pero casi nadie se

atreve a enfrentar los nuevos desafíos de la alfabetización. En efecto, en medio de promesas incumplidas de alfabetización universal, en medio de la realidad brutal de una alfabetización masiva que apenas si alcanza para el libro de texto (gratuito o no), nadie se atreve a plantear abiertamente el grado de analfabetismo de los maestros y de sus alumnos, la incapacidad para pasar de EL libro (en singular) a LOS libros (en plural)... sin hablar de las redes informáticas y otras lindezas similares.

No es cierto que la primera gran revolución en el comportamiento lector se debió a una invención tecnológica. La primera gran revolución en los procesos de lectura fue anterior a la imprenta. Muchas de las virtudes atribuidas durante décadas a la imprenta se sabe, gracias a recientes investigaciones históricas, que son de origen medieval. La imprenta difundió cambios que desde el siglo VII fueron introducidos por algunos escribas; no fueron los copistas de los grandes centros de cultura medieval, sino copistas irlandeses, en las fronteras geográficas de la cristiandad medieval, quienes comenzaron a dividir el texto sistemáticamente en unidades gráficas ("palabras gráficas"). Un texto que, así dividido, permitía una comprensión casi inmediata, sin pasar por la intermediación de la voz. Esa innovación tardó varios siglos en recibir aceptación general. Pero llegó a tiempo para la gran renovación escolástica de los siglos XI a XIII en Europa (Saenger, 1997a).

Procedimientos insólitos de copia veloz fueron inventados para suplir las necesidades de textos de las nuevas universidades (así, por ejemplo, el sistema de los *peciae*, utilizado por los copistas profesionales de la universidad de París desde el siglo XIII). Pero es claro que la imprenta permitió la realización de ese sueño medieval nunca alcanzado: estar frente a una copia exacta del mismo texto.

Imaginemos el escenario: la página de la antigüedad clásica (ilustración 1) estaba hecha para probar las habilidades de intérprete del lector. Una página sin distinción de palabras y sin puntuación: ambas cosas quedaban a cargo del lector. Prepararse para "dar voz al texto", para hacerlo "sonar", era similar a la preparación del lector de música de nuestra época. El texto clásico estaba hecho para que "sonara", al igual que una partitura musical. Y, también al igual que la música, lo de menos eran las letras (muchas de las cuales había que restituir, por la abundancia de abreviaturas). Lo que realmente importaba era la interpretación.

Control social sobre la interpretación (una mala lectura en voz alta podía equivaler a la herejía, algunos siglos más tarde).

Esa página de la antigüedad clásica y de los primeros siglos medievales es radicalmente diferente de la página con la cual hemos convivido durante casi diez siglos: una página que permite (sugiere) una interpretación (ilsutración 2).

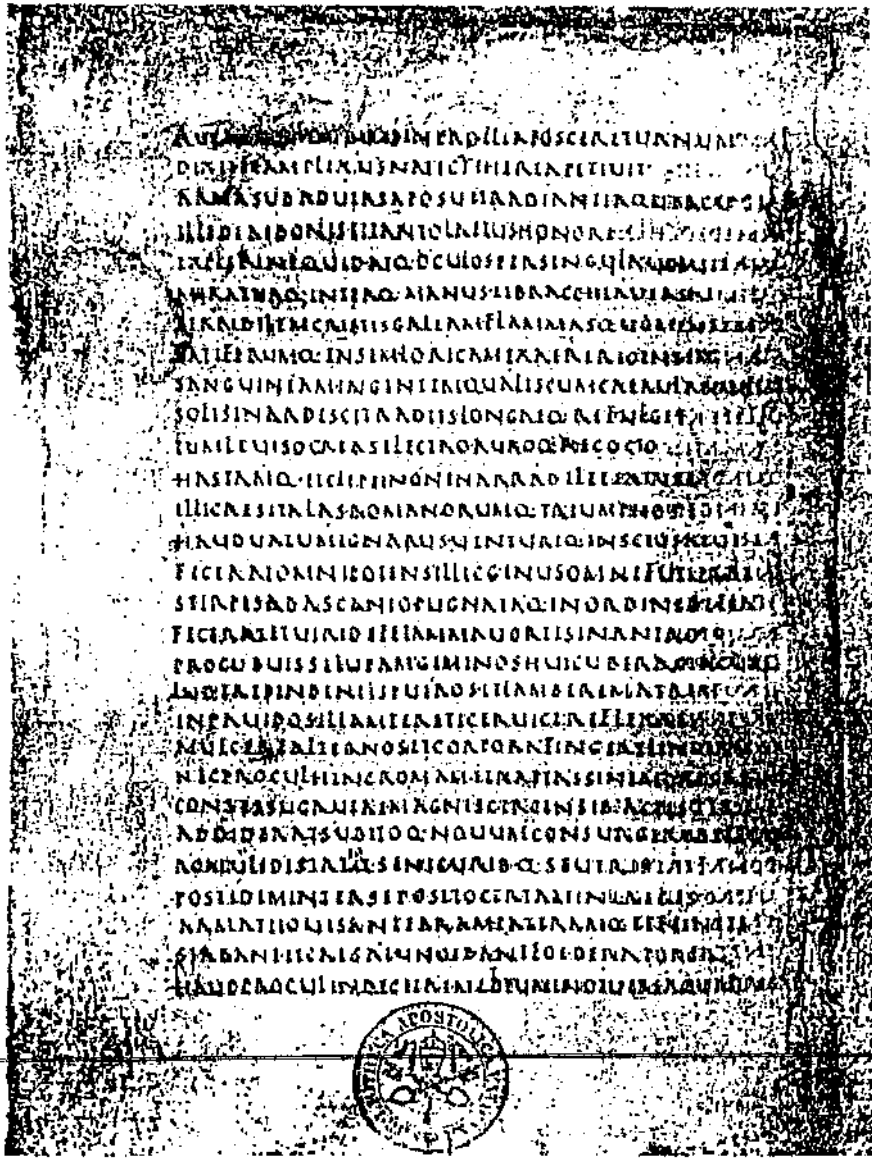


ILUSTRACIÓN 1. *Texto en* scriptio continua *(siglo V, copia de la* Eneida *de Virgilio)*.

A 14 Quid intelligendum ſit in eo quod Abraam poſt mortem Sarę accepit uxorem Cethuram.
15 De geminis adhuc in utero Rebeccæ exiſtentibus in luſibus quid indicauerit diuina reſponſio.
16 De oraculo & benedictione quam Iſaac non aliter, quàm pater ipſius merito eiuſdem dilectione accepit.
17 De his quæ in Eſau & Iacob myſtice præfigurantur.
18 De miſſione Iacob in Meſopotamiam ad accipiendam uxorem & de uiſione quæ in itinere ſomniauit, & de quatuor ipſius fœminis cum unam petiſſet uxorem.
19 Quæ ratio fuerit ut etiam Iſraël cognominaretur.
20 Quomodo Iacob cum ſeptuaginta quinq; animabus Aegyptum narretur ingreſſus, cum pleriq; ex eis qui commemorãtur tempore poſteriori ſint geniti.
21 De benedictione quam in Iudam filium ſuum promiſit.
22 De filijs Ioſeph quos Iacob prophetica manuũ ſuarũ tranſmutatione benedixit.
23 De temporibus Moyſi & Ieſu Naue ac Iudicum, atq; exinde regum, quorum quidem Saul primus eſt, ſed Dauid præcipuus & ſacramento habetur & merito.

D. AVRELII AVGVSTINI EPISCOPI, DE CIVITATE DEI AD MARCELLINVM LIB. XVI.

An poſt diluuium à Noë uſq; ad Abraam aliquæ familiæ ſecundum deum uiuentium reperiantur. Cap. 1.

POST diluuium procurrentis ſanctæ ueſtigia ciuitatis, utrum continuata ſint, an intercurrentibus impietatis interrupta temporibus, ita ut nullus hominum ueri unius dei cultor exiſteret aliquidum ſcripturis loquentibus inuenire difficile eſt, propterea quia in canonicis libris poſt Noë, qui cum coniuge ac tribus filijs, totidemq; nuribus ſuis meruit per arcam à uaſtatione diluuij liberari, non inuenimus uſq; ad Abraam cuius quàm pietatem eui lenti diuino eloquio prædicaram, niſi quod Noe duos filios ſuos Sem & Iapheth prophetica benedictione commendat, inuens & prouidens, quod longe fuerat poſt futurum. Vnde factum eſt etiam illud, ut ſi ſumſum medium, hoc eſt primogenito minorem, ultimóq; maiorem, qui peccauerat in patrem, non in ipſo, ſed in filio eius ſuo nepote malediceret uerbis: Maledictus Chanaan puer, famulus erit fratribus ſuis. Chanaan porrò natus fuerat ex Cham, qui patris dormientis nec texerat, ſed potius prodiderat nuditatem. Vnde & cõſecutus adiungit benedictionem duorum maximi & minimi filiorum, dicens: Benedictus dominus deus Sem, & erit Chanaan puer illius: latificet deus Iapheth, & habitet in domibus Sem, ſicut ipſi eiuſdem Noë & uineæ plantatio, & ex eius fructu inebriatio, & dormitatis nuditas, & quæ ibi cætera facta atque conſcripta ſunt prophetiſ ſunt grauidata ſenſibus, & uelata tegminibus.

IO. LODOVICI VIVIS VALENTINI IN XVI. DE CIVITATE DEI LIB. D. AURELII AUGUSTINI COMMENTARIUS.

T conſecutus.) Alij; quod ſecutus, & alij etiam quod ſequatus melius. Illuc enim refertur ppietatis ſuæ grauidata ſenſibus. Et habitet (in domibus Sem.) De nobis Chriſtianis intelligi uult Hieronymus, qui expulſis Iudæis habitamus in eruditione & ſcientia ſcripturarum.

Quid ſit

ILUSTRACIÓN 2. *Texto impreso en Basilea en 1522.*

Una página que permite la extracción de un fragmento para un acto de citación (Illich, 1994). Los cambios que dieron lugar a esa "gramática de la legibilidad" (Parkes, 1992) produjeron ese tipo de texto que nos resulta familiar: un texto con título y autor claramente visibles al comienzo, con páginas numeradas, con índice, con división en capítulos, secciones y parágrafos, con un ordenamiento numérico o alfabético, con letras ampliadas para indicar comienzo o titulación, con una puntuación que ayuda al lector a encontrar los límites externos e internos de cierta parte del discurso argumentativo. Esa página dio origen a la lectura individual sin censura social. Es esa página la que está a punto de estallar con las nuevas tecnologías de la comunicación.

Pero la lectura silenciosa alimentó al mismo tiempo dos consecuencias no previstas: la herejía y el erotismo. La nueva intimidad con el texto genera dos movimientos complementarios en un mismo acto de complicidad: la libertad del lector, cuya interpretación queda momentáneamente fuera de la esfera de la censura, y la libertad del escritor, dueño de su pluma y de su voz apagada, que puede permitirse expresar, en la intimidad de la celda o de la recámara, lo que ninguna voz podría expresar en voz alta (Saenger, 1997b).

La página heredada del medioevo está ahora a punto de estallar. Esa página permitió la práctica sistemática de la citación y esa distinción importantísima entre comentario y citación (*exact wor-*

ding). Esto es llevado al extremo con las nuevas tecnologías. La fragmentación indefinida de un texto puede producir tanto un exceso de citación como, al mismo tiempo, la posibilidad indefinida de plagio por causa de la superabundancia de textos en circulación.

La página medieval permitió una relación única y singular entre el lector y el texto. La página de la computadora rompe la intimidad con el texto. La página iluminada y en posición vertical transforma la lectura en computadora en una lectura pública.

En poco tiempo hemos pasado del elogio de la posición *décontractée* frente al texto (abandono de la posición escolástica y escolar de la lectura por la posibilidad de leer tirado en el piso, sobre almohadones, en la cama...) a una nueva postura rígida. La pantalla de la computadora nos retrotrae a la época del *scriptorium* medieval: las manos en una posición fija, sobre el teclado; los ojos mirando un texto expuesto en vertical; la espalda rígida. Rigidez de la posición y potencial publicidad de lo leído o de lo producido son dos consecuencias molestas de la nueva tecnología.

Antes del códice las manos del lector quedaban atrapadas, sosteniendo los extremos del rollo que leía. Las manos se liberaron progresivamente y permitieron esa maravilla de los tiempos modernos: un lector podía tomar notas mientras leía. Ahora, en cierto sentido, volvemos al rollo: el desplegarse de las páginas que leemos o escri-

bimos en la pantalla no tiene nada de similar con el hojear. El movimiento del texto es vertical y no horizontal, y las manos quedan atrapadas entre el teclado y el *mouse* (palabra que nadie se anima, felizmente, a traducir como "ratón").

Los libros se fueron diferenciando y personalizando progresivamente. Su aspecto nos permitía ponerles nombres de inmediato. Pero la computadora nos impone una imagen neutra, donde todos los textos se parecen. (Tomemos como ejemplo el correo electrónico por oposición al correo donde el sobre tiene una existencia material. Cuando reviso el correo normal, decido si abro o envío directamente algo al cesto sobre la base de una cantidad de indicadores: el tipo y tamaño del sobre, el logotipo, la presencia o ausencia de letra manuscrita, etc. Por contraste, el correo electrónico me impide esta primera decisión, y me obliga al ejercicio seudodemocrático: todos los mensajes se presentan con la misma tipografía, como si todos fueran igualmente dignos de nuestra atención.)

Lo que acabo de escribir parece tener más que ver con "la nostalgia conservadora" que con el realismo del usuario. Pero no es eso. En una época en donde sólo escuchamos el elogio de las nuevas tecnologías he juzgado oportuno recordar a los editores aquí presentes que de lo que se trata es de una ruptura radical con respecto a prácticas medievales (preimprenta, si se las quiere llamar así) y, en cierto sentido, de un retorno a algunas de esas prácticas que se creían superadas.

Como los cambios son muy acelerados y la investigación sobre el impacto de las nuevas tecnologías queda rezagada con respecto a la propia evolución de éstas, sólo nos resta imaginar cuáles de todos los cambios tendrán realmente un impacto en las prácticas de producción y comprensión de textos, en los usos sociales de la lengua escrita y en la educación.

Haré un listado que tiene la intención de provocar la reflexión, más que la pretensión de proponer una agenda de discusión.

1) *La aglutinación de funciones.* La disociación de funciones que hoy día nos parecen solidarias fue la norma durante los siglos pasados: el autor no era el ejecutor material de las marcas; los escribas no eran lectores autorizados; la escritura se exhibió durante siglos delante de poblaciones incapaces de leer lo exhibido; los monarcas tenían el poder de controlar lo que podía ser escrito a pesar de ser analfabetos, etcétera.

Durante siglos el productor del texto a ser escrito y el productor de las marcas –el *escriba*– estuvieron disociados. El trabajo de escriba era trabajo de esclavo o de subalterno por la carga laboral manual involucrada en la escritura. El escriba de la Edad Media, por ejemplo, debía raspar y pulir la piel del animal y preparar el pergamino; debía dar el corte adecuado a las plumas de ganso con un instrumento que aún hoy llamamos "cortaplumas"; debía preparar las

tintas, etc. (Ong, 1987). El autor dictaba pero no producía las grafías.

Los desarrollos tecnológicos permitieron juntar dos funciones que durante siglos se habían mantenido separadas: el autor intelectual y el autor material de las marcas. Con ello surge el "manuscrito de autor" (junto con la idea de autor, que es una idea moderna).

Con la difusión de las máquinas de escribir la idea de "manuscrito de autor" se redefine. El autor intelectual y material puede desprenderse ahora de sus propias grafías y elegir tipos de imprenta para su producción. En cierta medida, empieza a ser tipógrafo.

Con la llegada de los procesadores de palabras y el rápido perfeccionamiento de las impresoras personales, por primera vez el autor material y el autor intelectual se reúnen con la idea de editor. Este autor puede variar el tamaño y el tipo de los caracteres, puede decidir la *mise en page*, puede insertar dibujos o recuadros... y puede enviar directamente su disquete a la imprenta.

Los contratos *camera ready* establecen una nueva relación autor/editor, de cuyo destino no juzgo ni prejuzgo. Simplemente, me parece un dato a tener en cuenta.

2) *La tipología de textos no está cerrada*. No sólo tenemos nuevos estilos de comunicación escrita sino también nuevos modos de comunicación oral. Hablar a una contestadora automática genera un estilo de "hablar por teléfono" que es di-

ferente del que ya conocíamos (y algunos lingüistas se están interesando en esto). De la misma manera, enviar un fax o un *e-mail* no es equivalente a enviar un telegrama ni, mucho menos, a enviar una carta. En el análisis de estos materiales la edad de los usuarios parece ser un dato crucial (por lo que ya dijimos acerca de ser contemporáneos o no de la aparición de la tecnología).

3) *La distinción imagen/texto resulta problemática.* Esta distinción, extremadamente importante desde la introducción de las "iluminaciones" en los textos medievales, y firmemente establecida en la Edad Moderna, por primera vez resulta cuestionada por las nuevas tecnologías: simplemente, porque el texto puede ser tratado como una imagen. La interfase texto/imagen (y los cambios de percepción por parte de los usuarios) es sin duda un tema que merece la mayor atención. Precisamente porque las nuevas tecnologías llegan en un momento de superexplotación de recursos gráficos para guiar la interpretación del lector. (Lo cual es una de las manifestaciones más obvias de la falta de confianza en el lector: particularmente en textos didácticos, se utiliza toda clase de recursos –dibujos, recuadros o fondos de diferente color, cambio de tipografía, etc.– porque ya la puntuación no basta para guiar la interpretación de un lector considerado, *a priori*, como incompetente.)

4) *Pantalla de TV* versus *pantalla de computadora.* Antes de la proliferación de las PC asistimos a la instalación en la sociedad del televisor. Pantalla por pantalla, son ambas similares (de hecho, su interfase es cada vez más intensa). Pero una es previa a la otra, en términos de difusión social. Y en su momento se habló de la posibilidad de que la imagen reemplazara al texto..., pero las computadoras restablecieron con fuerza la prioritaria necesidad del manejo eficiente del alfabeto.

La pantalla del televisor tiene algo que la otra pantalla no tiene: el control remoto. Según algunos, este instrumento –no la pantalla– es lo más innovador, porque ha creado una "cultura de la interrupción y de la impaciencia" (Barbier Bouvet, 1993) que conduce hacia la fragmentación del texto. Yuxtaponer, privilegiar los "tiempos fuertes" en detrimento de las transiciones, cambiar continuamente antes de tener el tiempo de analizar... Ésos son comportamientos de la nueva generación (la que nació conviviendo con el televisor) que, aparentemente, se trasladan con la mayor facilidad a la otra pantalla de la vida contemporánea: la de la computadora. Podemos suponer, con fundamento, que el modo de actuar frente a estas dos pantallas puede afectar la relación con lo impreso, no sólo en frecuencia de uso sino en el modo de relación con lo impreso. "La manera de circular *entre* las imágenes (y no sólo *en* la imagen) cambia la manera de circular en el texto" (Barbier Bouvet, 1993). Y yo agrega-

ría: cambia también la manera de circular *entre* los textos.

5) *Imperialismo lingüístico y consecuencias ortográficas.* En principio, no hay límite a la capacidad de las computadoras para procesar símbolos. Sin embargo, el hecho de que las tecnologías se desarrollen en una lengua que desconoce los diacríticos lleva, de hecho, a considerar a estos como "complicaciones innecesarias". Por lo tanto, las diferentes ortografías que, junto con las diferencias de lenguas, fueron consideradas durante este siglo como "modos alternativos", igualmente válidos, de decir o escribir, vuelven a ser sometidas al paradigma de valoración del "latín de los tiempos modernos", o sea, el inglés.

A los franceses se les pide que escriban sin acentos (lo cual equivale a ejercer una violencia inaudita sobre esa escritura). En español, la pobre letra "ñ" sufre las más extrañas transformaciones: fácilmente suprimible sin afectar la comprensión en *niño* (= nino), no ocurre lo mismo en otros casos frecuentes, por ejemplo *año* (que he registrado en mi *e-mail* como *anio, anho, agno*). La omisión de los acentos (factible en español) traerá consecuencias ortográficas, con o sin el beneplácito de la Real Academia...

El imperialismo lingüístico se expresa, por supuesto, en otros frentes: nuevas palabras se adoptan por asimilación, incluso cuando hay términos perfectamente instalados en la lengua (*deletar* es ya un verbo aceptado en portugués de Brasil, en

lugar de *apagar*). El imperialismo va más allá del terreno computacional. El inglés *literacy* ha dado lugar a aberraciones tales como *literacie* (francés) o *letramento* (portugués). Todos somos conscientes de las insuficiencias del término *alfabetización* que nos lleva a contrasentidos tales como "alfabetizado en una escritura no alfabética". Pero si bien *alfabetización* está anclado en "alfabeto", nada solucionamos con un *letramento* que está anclado en "letra". Lo que debemos decir es "cultura letrada", para acercarnos al significado original de *literacy* (ya que actualmente, con expresiones tales como *TV-literacy*, no sabemos de qué *literacy* estamos hablando...).

En fin, que en estos tiempos modernos cualquier propuesta de "simplificación ortográfica" está inevitablemente teñida de imperialismo ortográfico.

6) *Desfase generacional.* Creo que todos los aquí presentes hemos tenido la misma experiencia: los únicos informantes técnicos confiables para nuestros problemas con las nuevas tecnologías son los jóvenes. Cuanto más jóvenes mejor. Cuando en nuestras oficinas llega algún "técnico computacional" de 40 años preguntamos: ¿no pueden mandar a alguien más joven?

Es uno de los pocos dominios en donde todos los de 40 años y más reconocemos sin dudar la competencia de los más jóvenes. Lo cual tiene innegables implicaciones educativas.

Y porque de educación también se trata (específicamente de alfabetización, que sigue siendo lo básico de lo básico en educación), la pregunta que se impone es: ¿está la escuela, como institución social, preparada para responder a los nuevos requerimientos de alfabetización? La respuesta es rotundamente negativa.

Como decía antes: estos cambios tecnológicos, que probablemente estén redefiniendo –lo queramos o no– los términos "leer" y "escribir", llegan en medio de promesas incumplidas de alfabetización universal (Unesco: más de 960 millones de analfabetos, dos tercios de los cuales son mujeres; más de 100 millones de niños –de los cuales 60 millones son niñas– sin acceso a la educación básica en el mundo). El objetivo múltiples veces declarado –"iniciar el siglo XXI sin analfabetos"– es inalcanzable. En términos porcentuales ha habido una disminución global del analfabetismo, pero en términos absolutos hay cada vez más analfabetos en el mundo.

Peor aún: la definición de "alfabetizado" que manejan estas estadísticas es obsoleta. Si usáramos como definición "formar parte de la cultura letrada" o "poder circular en la diversidad de textos que caracteriza la cultura letrada, al menos como receptor de la misma", las cifras serían espeluznantes.

Es posible –y deseable– que el debate tecnológico sirva para hacer obsoletas preguntas envejecidas que aún hoy día se plantean como tema de

debate pedagógico: ¿hay que usar letra cursiva o de imprenta para la alfabetización inicial?; ¿hay que enseñar con lápiz o con bolígrafo?; ¿es lo mismo ser diestro que ser zurdo? A esas preguntas se responde de inmediato: lo más urgente es introducir a los niños al teclado (sea éste el de una máquina de escribir o el de una computadora, que básicamente son lo mismo). La escritura de los tiempos modernos es con las dos manos y con caracteres separados.

¿Hay que introducir primero a los niños a los textos narrativos y luego, paulatinamente, a otros tipos de textos? Respuesta también inmediata: circular entre diversos tipos de textos es la exigencia fundamental de los tiempos modernos. No hay textos privilegiados sino exposición simultánea a la diversidad (tal como es el caso en la adquisición de la lengua oral). Ser lector crítico y tener criterios para poder seleccionar no son objetivos que puedan posponerse hacia los últimos años de la primaria.

¿Con cuáles criterios juzgamos que un texto es mejor que otro? Aquí lo único que cabe es un signo de interrogación: es posible que estemos asistiendo a una nueva estética textual, una especie de "estética de la fragmentación", que yo aún no comprendo pero que acepto como posibilidad. Los criterios de "texto bien construido" deben necesariamente cambiar si aceptamos que estamos en un momento de transición. Quizá estos cambios sean más pronunciados en el caso de

la creación literaria que en el caso de textos académicos argumentativos.

En todo caso, si las nuevas tecnologías sirven para enterrar SIN honores debates pedagógicos caducos, bienvenidas sean. Porque en ese entierro serán actores los niños, quienes, interrogados por investigadores marginados y marginales (entre los cuales me incluyo) en la década de 1980, nos ayudaron a complejizar la visión de la alfabetización que se tenía hasta entonces. Ellos –niños de 4 a 6 años– nos ayudaron a argumentar muy seriamente que leer no era equivalente a decodificar; que ser alfabetizado no equivale a "saber el alfabeto"; que las dificultades cognitivas para entender ese modo particular de representar el lenguaje (la escritura) no tienen nada que ver con las dificultades para acceder a tal o cual tecnología de la escritura. Ellos –niños de 4 a 6 años– obligaron a los investigadores a re-significar la relación de la escritura con la lengua, a reintroducir TODOS los niveles de análisis lingüístico para comprender el comportamiento lector (sin privilegiar exclusivamente el nivel fonológico).

Fue preciso mostrar que los copistas no son productores de texto, destrozar los rituales del recitado de las familias silábicas, ridiculizar los enunciados escolares... y dejar entrar, de pleno derecho y en la gran escena, a dos grandes ausentes del planteo tradicional: la lengua escrita y el niño que piensa.

Los que no entendían lo que estábamos haciendo, nos acusaron de estar contra los métodos; otros, creían que estábamos inventando un nuevo método pero por inconfesables razones no lo queríamos bautizar con su verdadero nombre. Lo que sí estábamos inventando eran nuevas preguntas, para las cuales los niños dieron respuestas tan novedosas que bastó amplificar bien alto la voz de los niños para sacudir el amodorrado pensamiento escolar y sacarlo de los apolillados armarios de la discusión metodológica. Por ejemplo, la liberación de la escritura permitió poner de manifiesto la existencia de escritores en potencia de apenas 6 o 7 años, como lo muestra el notable texto de Samuel (6 años y 8 meses). El cuento tiene un claro título y un comienzo convencional ("*Había una vez...*"). No es muy original hablar de castillos y de brujas. Lo extraordinario comienza con la intención de hablar de un castillo donde "*las horas pasaban al revés*", y encadenar con las acciones en sentido inverso "*primero se secaba y luego se lavaba*". El desafío que Samuel trata de enfrentar, con su poca experiencia de escritor, es de grandes proporciones, y parece no haber medido bien sus fuerzas, ya que el episodio siguiente escapa a la lógica del "mundo al revés" ("*La bruja hechizó a un señor y lo convirtió en sapo y se fue brincando*"). Pero allí aparece un punto salvador, a la vez cierre del desliz y recuperación brillante de la idea original.

EL CUENTO DE TERROR

HABIA UNA VEZ UN CASTILLO DE UNA BRUJA ALLY LAS HORAS PASABAN AL REUES CUANDO IBA A LABARSE LA BRUJA PRIMERO SE SECABA Y LUEGO SE LA BABA LA BRUJA HECHI. ZO A UN SEÑOR Y LO CONUIRTIO EN SAPO Y SE FUE BRINCANDO. Y AQUI ENPIESA LA HISTORIA PORQUE DONDE LA ENPESE ES EL FINAL

Cuento escrito por Samuel, de 6 años y 8 meses, en situación escolar: "El cuento de terror".

Versión normalizada

EL CUENTO DE TERROR

HABÍA UNA VEZ UN CASTILLO DE UNA BRUJA
ALLÍ LAS HORAS PASABAN AL REVÉS
CUANDO IBA A LAVARSE LA BRUJA
PRIMERO SE SECABA
Y LUEGO SE LAVABA
LA BRUJA HECHIZÓ A UN SEÑOR
Y LO CONVIRTIÓ EN SAPO
Y SE FUE BRINCANDO.

Y AQUÍ EMPIEZA LA HISTORIA
PORQUE DONDE LA EMPECÉ ES EL FINAL

Precisamente a partir de ese punto (el único de todo el texto) Samuel no solamente recupera su intención original sino que es capaz de convertir el texto en un *metatexto* que habla sobre sí mismo. En un rapto de genio, que preanuncia recursos de gran escritor, Samuel cierra brillantemente su página: "*Y aquí empieza la historia porque donde la empecé es el FINAL*". (Y, como si fuera poco, agranda los caracteres de la última palabra, dando al texto una *mise en scène* gráfica entre el título, claramente diferenciado del resto del texto por un interlineado mayor, y el FINAL, centrado.) Indudablemente, para producir un texto así

hace falta una experiencia intensiva con cuentos y con lectores, y un contexto escolar que sabe distinguir entre la construcción textual y la obediencia a las convenciones ortográficas.[11]

Los niños de todas las épocas y culturas han sabido enfrentar los desafíos de la cultura donde les toca crecer. La escuela tradicional, hoy por hoy, les propone una definición de alfabetización mientras que la sociedad les empieza a exigir otra. Destinó de nacer en una época de transición. La cultura letrada no se agota en la literatura ni en el libro informativo. El acceso a la diversidad de libros debería darse en la escuela, pero si ella no cumple su función hay otros espacios a ser creados o recreados: las bibliotecas públicas, los centros culturales, los espacios televisivos, el cine, el periódico, las redes informáticas.

Sin embargo, quiero manifestar públicamente mi enorme desconfianza hacia los discursos puramente ideológicos que nos anuncian la democracia vía Internet. Ya nos dijeron y repitieron durante décadas que el alfabeto era la escritura más democrática de todas (*simple, scientific, easy to learn*), y hoy sabemos que esa visión de la historia de la escritura en la humanidad es más ideológica que científica.

El real desafío es el de la creciente desigualdad: el abismo que ya separaba a los no alfabeti-

[11] Agradecemos a Myriam Nemirovsky el acceso a este texto, obtenido en México, en una de las experiencias didácticas bajo su asesoría.

zados de los alfabetizados se ha ensanchado aún más. Algunos ni siquiera llegaron a los periódicos, los libros y las bibliotecas, mientras otros corren detrás de hipertextos, correo electrónico y páginas virtuales de libros inexistentes. ¿Seremos capaces de darnos una política del acceso al libro que incida sobre la superación de esta creciente desigualdad? ¿O nos dejaremos llevar por la vorágine de la competitividad y la rentabilidad, aunque la idea misma de democracia participativa perezca en el intento?

Había una vez un niño... que estaba con un adulto... y el adulto tenía un libro... y el adulto leía. Y el niño, fascinado, escuchaba cómo la lengua oral se hace lengua escrita. La fascinación del lugar preciso donde lo conocido se hace desconocido. El punto exacto para asumir el desafío de conocer y crecer.

Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*

La alfabetización ha dejado de ser vista como la simple transmisión de una técnica instrumental, realizada en una institución específica (la escuela). La alfabetización ha pasado a ser estudiada por una multitud de disciplinas: la historia, la antropología, la psicolingüística, la lingüística (además de las tradicionales, como la epigrafía, la arqueología, la numismática).

Muchas cosas han cambiado en los últimos años. Yo me atrevería a decir que estamos asistiendo a la aparición de un nuevo campo multidisciplinario. Es como si la escritura, dejada en "tierra de nadie" por los lingüistas de este siglo,[12]

* Conferencia inaugural del 15° World Congress of the International Reading Association (Buenos Aires, julio de 1994) durante el cual le fuera otorgada a Emilia Ferreiro la International Citation of Merit de dicha asociación. Texto publicado inicialmente por la Revista Latinoamericana de Lectura *Lectura y Vida*, vol. 15, núm. 3, pp. 5-14, 1994.

[12] G. Sampson (1985, p. 11) cita las expresiones axiomáticas de los discípulos de L. Bloomfield, la primera de las cua-

estuviera adquiriendo derecho de ciudadanía, en un país de no se sabe quién, en territorios de no se sabe dónde.

Ese objeto que parecía tan simple –la escritura– se ha complejizado considerablemente. Ahora, además del análisis y clasificación de los distintos sistemas de escritura inventados por la humanidad (un análisis que cuenta con ilustres precursores pero que se ha complejizado también en lo que concierne a la interpretación de la evolución de los sistemas), somos sensibles a las diferencias en la significación social de la producción y utilización de marcas escritas, a las relaciones entre oralidad y escritura, a las relaciones entre producción gráfica y autoría textual, a las condiciones de aparición de los distintos estilos literarios, y a las tradiciones pedagógicas insertas, ahora sí, en un contexto sociohistórico que les da otro sentido.

De todos los temas que aparecen en los desarrollos recientes he decidido focalizar uno que, a mi modo de ver, atraviesa la reflexión sobre la alfabetización a cualquier nivel de análisis en el que nos situemos, y que considero pertinente para este congreso (cuyo tema principal es "Socio-

les es: "El lenguaje es básicamente el habla, y la escritura carece de interés teórico". El mismo Bloomfield escribió: "La escritura no es lenguaje, sino un mero modo de registrar el lenguaje por medio de marcas visibles".

cultural contexts for literacy"): el tema de la diversidad (con su contrapartida lingüística: la traducción).[13]

No hay manera de escapar a una consideración de la diversidad cuando estudiamos –desde cualquiera de sus ángulos o facetas– la alfabetización: diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y de usos sociales; diversidad de lenguas en contacto; diversidad en la relación con el texto, en la definición históricocultural del lector, en la autoría y en la autoridad.

Acerca de conquistadores y conquistados

Conquistadores y conquistados necesitaron comprenderse mutuamente, en todos los lugares y todas las épocas. El drama de la conquista de nuestra América también tuvo una dimensión lingüística. Como los más necesitados para hacerse entender eran los conquistados, fueron ellos quienes manifestaron un mayor "don de

[13] No va a ser fácil hablar de la traducción mientras tengo conciencia de estar siendo traducida. Sospecho que voy a intentar un triple diálogo: directo, con la audiencia hispánica; indirecto, con los/las traductores(as); mediatizado, con la audiencia angloparlante. En lugar de agregar dificultades a la empresa, será pertinente para el tema a tratar.

lenguas" (siempre, en todas las épocas, los conquistados eran considerados infrahumanos, como los indígenas amerindios, pero sin embargo parecían dotados para las lenguas). En varias historias de esta epopeya podemos encontrar pasajes como éste:

> los indios parecen haber tenido mayor facilidad para aprender el español o el portugués, que los españoles para hablar las lenguas amerindias. Consta, por ejemplo, que los primeros intérpretes fueron en su mayoría indios, y se sabe también que Cristóbal Colón capturó a varios indígenas y los trajo a España, donde luego sirvieron de intérpretes (se les llamaba "lenguas" o "trujamanes") (Pottier, 1983, p. 27).

¡Pobre Colón! A pesar de que él venía de una experiencia plurilingüe,[14] su esperanza era que en estas tierras se hablara una sola lengua:

> El procedimiento primero de tomar indios cautivos para que sirvieran luego de intérpretes lo siguió Colón en sus cuatro viajes. [...]

[14] El análisis de las carabelas de Colón como espacios plurilingües es apasionante. Del mismo Colón se dice que hablaba y escribía muchas lenguas, pero todas mezcladas. En los barcos se aprendía a hablar, leer y escribir en varias lenguas a la vez: italiano, castellano, catalán, provenzal, francés, portugués. ¿Varias lenguas diferentes o bien el modo de hablar de los marineros del Mediterráneo? O sea, el Mediterráneo como espacio lingüístico, por oposición a la visión territorial (no marítima) de la distribución de las lenguas (véase C. Blanche-Benveniste y A. Valli, 1997).

> Pronto descubrió Colón que no todos los indios entendían a los intérpretes, y que en las islas se hablaban lenguas diversas. [...] En la costa de América Central descubre que los nuevos pueblos tienen cada uno su lengua y "no se entienden los unos con los otros más que nos(otros) con los de Arabia" [...] Todas las expediciones procedieron del mismo modo. [...] Las Ordenanzas Reales de 1526, sobre el buen tratamiento de los indios, autorizaron a cautivar en cada descubrimiento una o dos personas, y no más, para lenguas "y otras cosas necesarias en tales viajes" (Pottier, 1983, p. 99).

Alejo Carpentier (en *El arpa y la sombra*) nos presenta en palabras memorables los temores de Colón de encontrar una cruz en las nuevas tierras (lo cual sería la prueba de su fracaso, para él que venía a conquistar, en nombre de la cruz...). Pero no eran menores sus temores lingüísticos. En efecto, el conquistador necesita hacer valer sus derechos sobre los conquistados en un acto lingüístico de toma de posesión. Si son muchas las lenguas a las que hay que traducir este acto de posesión/dominación y si, además, se ignora cuántas son esas "muchas lenguas", el problema es demoníaco. (Tómese en cuenta que, en el momento en que Cortés llega a México, se calcula que se hablaban allí más de 80 lenguas y dialectos distintos; algunos cálculos llegan a la cifra de 124.)

Entre conquistadores y conquistados abundaron los malentendidos lingüísticos. Valga como único ejemplo el siguiente:

> El Inca Garcilaso de la Vega narra la siguiente anécdota, a propósito del indio Felipillo: "aprendió la lengua sin que nadie se la enseñase, sino de oír hablar a los españoles, y que las palabras que más de ordinario oía eran las que usaban los soldados bisoños, voto a tal, juro a tal y otras semejantes y peores [...] Tal y tan aventurado fue el primer intérprete que tuvo el Perú; y llegando a su interpretación es de saber que la hizo mala y de contrario sentido, no porque lo quisiese hacer maliciosamente, sino porque no entendía lo que interpretaba, y que lo decía como un papagayo, y [con respecto al misterio de la Santísima Trinidad] por decir 'Dios Trino y Uno' dijo 'Dios tres y uno son cuatro', sumando los números por darse a entender" (Pottier, 1983, p. 27).

Durante toda la historia (antigua y moderna) el rol del traductor es esencial. Lo cual equivale a decir que el rol de las lenguas en contacto ha sido y es esencial. Pero, en la medida en que el encargado de traducir es un subalterno, y dado que la historia la escriben los dominadores, la importancia de ese hecho ha quedado en la sombra.

El plurilingüismo ha sido y es la situación más frecuente. Hoy día la mayor parte de la humanidad vive en contextos plurilingües:

> Multilingüismo es el modo natural de vida de cientos de millones en todo el mundo. Aunque no hay estadísticas oficiales, el hecho de que aproximadamente 5.000 lenguas coexisten en menos de 200 países significa que una gran cantidad de contactos entre lenguas debe ocurrir (Cristal, 1987, ed. 1993, p. 360).

(En una reunión reciente de la Unesco, una colega de Senegal sostuvo lo siguiente: "El multilingüismo es lo que más compartimos los africanos".)

Sabemos poco del desarrollo lingüístico de niños que crecen en esos contextos plurilingües, por una simple razón: la mayor parte de la investigación se hace en países que aún hoy día mantienen su ilusión de ser monolingües.[15] Quien crece en esos contextos desarrolla además, necesariamente, habilidades de traductor. ¿Es o no una habilidad metalingüística? Sin duda alguna lo es y, a pesar de que el tema de la conciencia lingüística (*linguistic awareness*) está de moda,

[15] "Uno de cada siete residentes en Estados Unidos habla una lengua extranjera en su casa, lo que significa un notable incremento con respecto a 1980. [...] El nuevo reporte del censo muestra que los 31.800.000 hablantes de lenguas extranjeras utilizan 329 lenguas diferentes. La más común es el español, hablada por más de 17 millones (el 54% de los que no hablan inglés en sus casas). Eso significa diez veces más que los que hablan francés, que es la segunda lengua en lista de frecuencia" (*Today*, Estados Unidos, 28 de abril de 1993).

esta habilidad no ha sido suficientemente estudiada. Una vez más, porque los problemas psicolingüísticos vinculados con los procesos de alfabetización son definidos desde el Norte.

Sobre escribas y escrituras antiguas

En la Mesopotamia clásica surge la escritura que es madre del alfabeto; surge en contextos multilingües y multiculturales. No podemos decir que el plurilingüismo ayude a generarla, pero sí podemos afirmar que no fue un impedimento para su creación y su extraordinaria difusión. Compuesta de una mezcla de logogramas, signos fonéticos (silábicos) y determinativos categoriales silenciosos, la escritura cuneiforme se expandió en una extensa región y sirvió para escribir lenguas diferentes que no tenían entre sí parentesco lingüístico.

El territorio donde surgió la escritura, al final del cuarto milenio antes de Cristo,[16] estaba ocupado por diversas etnias en simbiosis con predominancia, por una parte, de lenguas semitas (que llamamos, por convención, "acadios"), llegadas

[16] "Hoy podemos afirmar que el sistema de escritura protocuneiforme fue probablemente inventado como un sistema completo en algún momento a fines del cuarto milenio antes de Cristo al sur de Iraq, en una de las ciudades de Sumeria, muy probablemente en Uruk" (Michalowski, 1994, p. 54).

desde las franjas septentrionales del gran desierto sirioárabe, y "sumerios", cuyo idioma era radicalmente diferente y que habrían llegado desde el sudeste. Los dos grupos, inicialmente separados, se entremezclaron rápidamente. Los sumerios inventaron la escritura pero fueron literalmente fagocitados, en el transcurso del siglo III a. de C., por sus vecinos los acadios (Bottéro, 1990).

Inventada por los sumerios, la escritura cuneiforme sobrevivió a la lengua que la originó. Fue tomada por los babilonios (semitas nómades llegados del desierto sirio). En la región de Elam (sudeste iranio) esa escritura sirvió para escribir el acadio y el elamita (lengua no semítica ni indoeuropea). Los persas llevan consigo la lengua y la escritura elamitas, y las convierten en instrumento de la administración. Al oeste, los urritas (de lengua no semítica ni indoeuropea) toman el sistema cuneiforme para escribir su lengua, y a través de ellos llega a los hititas (indoeuropeos), quienes utilizan el cuneiforme no sólo para su propia lengua sino también para la de pueblos vecinos.

Las tabletas de arcilla como soporte y el sistema cuneiforme se difundieron en toda el Asia menor, Siria y Anatolia. No conocemos aún la fecha exacta de la desaparición de esta escritura. (La última tableta cuneiforme con datación segura es del 75 de nuestra era.) "Esto significa que el sistema cuneiforme fue utilizado durante tres milenios y medio, aproximadamente" (Michalowski, 1994, p. 63).

En consecuencia, antes del alfabeto griego hay un intenso trabajo de traducción y adaptación de un sistema exitoso de escritura a través de una multiplicidad de lenguas.[17]

Afortunadamente, la investigación actual nos está alejando de las versiones tradicionales de la historia de la escritura, considerada como una marcha inevitable hacia el alfabeto, y nos está alejando también de la visión tradicional que nos presentaba al sistema alfabético como el único sistema que acumula todas las virtudes sin ningún defecto: simple, económico, preciso, el alfabeto nos llevaría de la mano hacia la alfabetización universal, el pensamiento racional, la ciencia contemporánea... y la democracia.

El reconocimiento del carácter mixto de las escrituras derivadas del alfabeto griego (ninguna de las cuales es puramente alfabética) así como el estudio de los distintos sistemas de escritura *per se* (y no como simples etapas preparatorias del alfabeto)[18]

17. Por ejemplo, el logograma del cielo era leído *am* en sumerio, *samu* en acadio, y *nepis* en hitita. Los determinativos silenciosos cumplen una función primordial de organizadores textuales (determinativos de nombres de personas masculinas, femeninas, deidades, ciudades). La difusión de los mismos determinativos permite interpretar textos cuneiformes escritos en lenguas o dialectos desconocidos (por ejemplo el descifrado de las tabletas de Elba, al norte de Siria, escritas en una lengua desconocida, un dialecto semítico del nordeste, del cual no había otros testimonios) (Godart, 1992).

18 Una de las grandes conquistas de la lingüística del siglo XX ha sido el estudio de cada lengua *per se*, en lugar de con-

y su estrecha adecuación a las lenguas en las que se originaron, permiten tener una visión más equitativa y objetiva de esta historia.

Lo innegable es que el alfabeto se inventa también gracias al contacto y la diferencia entre las lenguas. De hecho, problemas de traducción (con asimilación deformante) parecen estar en el origen del alfabeto. No es posible pensar que los griegos ya tenían la idea de la escritura alfabética y sólo les faltaban las formas arbitrarias para crearla. No es posible pensarlo, porque el hombre ha sido creador de marcas gráficas desde la más remota antigüedad. (Aunque es igualmente claro que hay una diferencia abismal entre un conjunto de marcas gráficas y un sistema de formas gráficas lingüísticamente interpretado.)

Lo más probable es que la versión del alfabeto semítico que encontraron los griegos fue la que usaban los fenicios. Hayan sido los fenicios o los cananeos, lo que importa es que ellos tenían no sólo un conjunto de formas, sino un conjunto ordenado de esas formas (un "orden alfabético") y una manera de nombrar esas formas, por el principio de acrofonía: una palabra que empezaba con el sonido correspondiente a esa letra. No es difícil entonces imaginar el diálogo lingüístico

---

siderarlas en función de un prototipo de "lengua perfecta" (el latín). Faltaba hacer eso mismo en el caso de las escrituras: estudiar cada una por sí misma, en lugar de considerarlas en función del ideal de la escritura alfabética.

que pudo haber tenido lugar entre hablantes de una lengua semítica, en donde el significado está vinculado a la trama o esqueleto consonántico, y hablantes de griego, donde las vocales son importantes para distinguir significados. El alfabeto fenicio tenía iniciales para sonidos inexistentes en griego: sonidos faríngeos y obstrucción glotal. La palabra que identifica a la primera letra era *ʔalp*, y allí donde el fenicio escuchaba una consonante inicial, los griegos escucharon una vocal: consecuencia, la primera letra del alfabeto griego es *alpha*, nombre sin significado en griego (cf. Sampson, 1985, cap. 6).

La ventaja de esta interpretación de la historia es que evita todas las dificultades propias a la "versión oficial" anterior, según la cual (y gracias a ese inefable llamado "el genio griego") los griegos habrían reconocido las consonantes del propio sistema y las del fenicio, y habrían reconocido de inmediato que el déficit estaba en la representación de las vocales.[19] Según las nuevas interpretaciones de este momento crucial de la historia europea, un malentendido básico habría tenido lugar en el momento de creación de la escritura alfabética: el malentendido típico que se produce siempre entre hablantes que no comparten el mismo sistema fonético (no reconozco ese sonido, lo asimilo a

[19] Si hubieran podido hacer eso, los griegos habrían poseído una *phonological awareness* muy superior a la de los adultos no alfabetizados del siglo XX.

uno de los míos, tu *?a* es mi *a*, o sea, manera particular de decir "a" y no fonema glotal inicial). Es en un contexto de intercambios comerciales (y lingüísticos) que se genera el alfabeto.

Que el milagro griego resulte, o no, de una asimilación deformante poco importa, porque el hecho tuvo las consecuencias que ya sabemos. Sólo quiero poner de relieve que hay fenómenos de traducción (e interpretación) en el origen de nuestro alfabeto, porque hay lenguas en contacto.

Fue también gracias a la traducción que se descifró la escritura egipcia: la piedra de Rosetta, que presenta el mismo texto escrito en dos lenguas (griego y egipcio) y en tres tipos de caracteres (jeroglífico, demótico y griego), es también un testimonio de la plurialfabetización reinante en el Egipto conquistado por los griegos, porque allí la escritura tradicional no se perdió. Los sacerdotes, encargados de las escuelas de escribas, introdujeron la escritura del invasor sin renunciar a la propia. (En 332 a.C. Alejandro de Macedonia conquista Egipto y expulsa a los persas, pero no cambia el régimen faraónico, cf. Thompson, 1994, pp. 71-72.)

En la antigüedad clásica mesopotámica y egipcia los escribas trabajaban con más de una lengua, y su entrenamiento comprendía la utilización de lenguas escritas sin contrapartida oral. "Los primeros sistemas de escritura no se utilizaron casi nunca para escribir la lengua vernácula" (Michalowski, 1994, p. 59).

> Los escribas de todo el cercano Oriente, e inclusive de la Anatolia indoeuropea, Irán y Egipto, dominaban el acadio y el sumerio, ninguno de los cuales era su lengua nativa, y cuando inventaron sus propios sistemas de escritura, como en Ugarit en la costa del Mediterráneo, mantuvieron el antiguo sistema cuneiforme. Los mismos escribas escribían en dos, tres o más lenguas diferentes y en diferentes *scripts* (Michalowski, 1994, p. 60).

Muchas de las virtudes atribuidas a los caracteres en cuanto tales (*script*) o al sistema (alfabético) parecieran corresponder a la sociedad que se hizo cargo de administrar dicho *script*. La secularización de la escritura surge como uno de los factores fundamentales. (Por primera vez, según parece, las escuelas fueron independientes de los templos.)

Si fuera cierto que la gran revolución griega no es la invención del alfabeto sino una mayor distribución del control del discurso que puede ser escrito, un paso hacia la pérdida de profesionalización del escriba..., entonces hay que ligar la historia de los sistemas de escritura con la historia de la alfabetización, con los lugares de control, uso y distribución de las marcas escritas, y el control sobre el discurso que debe o puede ser escrito. Recordemos que los escribas de la antigüedad escribían para otros escribas, no para la autoridad que a menudo no podía leer, no para el pueblo que asistía a una "escritura silenciosa",

una escritura símbolo de la autoridad, escritura "para ser vista, no leída" (Detienne, 1986; citado por Michalowski, 1994).

El alfabeto surge en un contexto de intercambios lingüísticos. Surge en un contexto de diferencias compartidas. A poco andar, el sistema deja de ser puramente alfabético (diferencias de longitud de las vocales no son sistemáticamente transcriptas). El reconocimiento de que todo sistema de escritura es mixto, de que el ideal alfabético es eso, un ideal nunca alcanzado, es relevante para nuestro propósito: porque las incompatibilidades entre las diferencias surgen de la convicción que una o todas las partes tienen de que cada una de ellas representa un ideal incompatible con otros ideales.

Alfabetización y escolarización

Hagamos ahora un salto hacia el presente y el futuro predecible. (Aunque sería muy útil poder entrar en los apasionantes temas de diglosia durante la Edad Media, cuando las lenguas romances, *lengua illiterata*, encuentran la manera de deslizarse dentro del latín, de tal modo que, hasta Carlomagno, se escribe en latín para pronunciar en lengua romance, y se pronuncia en romance lo que se escribirá en latín..., lo cual está en el origen de las famosas "letras mudas" que van a impregnar el francés, por ejemplo [Blanche-Benveniste, 1993].)

La historia de la alfabetización está impregnada, tal como lo estamos atisbando, de multilingüismo, de *multi literacy* y de intercambios culturales.

La historia de la alfabetización en el contexto de la escolarización obligatoria es otra historia.

La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales. (El uniforme escolar contribuyó, en varios lugares, a hacer visible esa aparente homogeneidad.)

Encargada de homogeneizar, de igualar, mal podía esta escuela apreciar las diferencias. Esta escuela luchó no sólo contra las diferencias de lenguas sino también contra las diferencias dialectales en el habla como parte de su misión, contribuyendo así a generar el mito de un único dialecto patrón para tener acceso a la lengua escrita.

La negación de las diferencias caracteriza, así, una primera etapa en la democratización de la enseñanza. Esa negación intentó ir muy, pero muy lejos, lo cual resulta visible en el surgimiento de las nuevas naciones, particularmente aquellas que contaban con población autóctona antes de la con-

quista. En los albores del siglo XX hay una extraordinaria polémica en México acerca del problema indígena. El positivista Justo Sierra afirmaba:

> La poliglosia de nuestro país es un obstáculo a la propagación de la cultura y la formación plena de la conciencia de la patria, y sólo la escuela obligatoria generalizada en la nación entera puede salvar tamaño escollo (Brice-Heath, 1986, p. 124).

Por lo tanto, ningún espacio es previsto para la conservación de las lenguas indígenas. Justo Sierra no hacía más que retomar un discurso que, desde 1830, estaba en la boca de los políticos liberales (progresistas para su época): para que la nación mexicana pudiera constituirse, los indios (tres quintas partes de la población en ese momento y por añadidura pobres y sin tierras) no podían ser considerados y tratados aparte. José Ma. Mora proponía que en lugar de hablar de "indios y no indios" se debía hablar de "pobres y ricos". A través de la educación (que suponía la alfabetización en español) los indios podrían participar como cualquier otro ciudadano en los beneficios económicos de la nación. Mora proponía que el primer congreso constitucional desterrara la palabra *indio* del uso público y legal, y que la ley declarara: "*ya no existen los indios*" (Brice-Heath, 1986, p. 103). He ahí un ejemplo notable de la negación de las diferencias, y por razones progresistas para su época.

La negación de las diferencias pudo provenir, históricamente hablando, de actitudes progresistas. De la misma manera, el reconocimiento de las diferencias puede conducir a actitudes segregacionistas, y responder a intereses antiprogresistas. Es lo que ocurrió en Sudáfrica recientemente (Samuels, 1990). Las necesidades específicas de los nativos sudafricanos fueron invocadas para establecer el sistema del *apartheid* (Bantu Education Act de 1953): la comisión encargada de establecer los principios de una educación específica para los nativos sudafricanos (Native Education Commission) recibió el encargo de formular los "principios y propósitos de la educación de los nativos como una raza independiente, educación en la cual se tomen en consideración su pasado y presente, sus cualidades raciales inherentes, sus características y aptitudes distintivas, y sus necesidades bajo condiciones sociales siempre cambiantes".

Por lo tanto, no siempre el reconocimiento de las diferencias estuvo ligado con la justicia social, ni su negación estuvo determinada por la negación de esa misma justicia social.

Lo que quiero enfatizar es que, desde su misma fundación, la escuela pública de las nuevas naciones, como institución, tuvo dificultades para trabajar con la diversidad.

A pesar de los esfuerzos de la institución escolar, las diferencias subsistían. Las primeras diferencias que fueron claramente reconocidas fueron las diferencias individuales en el rendimiento

escolar. Pero yo no estoy tratando aquí de diferencias individuales, sino de aquellas que afectan a grupos sociales o bien a niños individuales pertenecientes a esos grupos sociales.[20]

En el dominio específico de la alfabetización, la conversión de la escritura –objeto social por excelencia– en objeto escolar contribuyó a acentuar este movimiento de negación de las diferencias: se alfabetiza con un único método, con un único tipo de texto privilegiado (controlado y domesticado), adoptando una única definición de lector, un único sistema de escritura válido, una norma de habla fija.

La escuela pública de los países latinoamericanos, cada vez más superpoblada y menos preparada técnicamente, cada vez más empobrecida en todos los sentidos, pasó de la heterogeneidad negada a la heterogeneidad reconocida como un mal inevitable.

Pero la causa de esas diferencias inevitables se ubicó siempre en algo interior al niño mismo (déficit o patología) o en algo exterior a la escuela (la carencia de estímulos en el medio familiar). La escuela no era responsable por las dife-

[20] Es bien sabido que el reconocimiento de estas diferencias individuales contribuyó a crear tanto los tests de inteligencia como las escuelas de educación especial. En consecuencia, esas diferencias individuales reconocidas no modificaron en nada la ideología de la escuela. Los niños "excepcionales" salieron de la institución escolar para ser ubicados en otras instituciones "especiales".

rencias. La escuela luchaba por eliminarlas, sin poder nunca compensar esos déficits sociales, familiares o individuales (incluidos los "déficits" lingüísticos).

Sólo en años recientes, y gracias a una intensa labor de investigación, hemos aprendido a vincular nuevamente los conceptos de diversidad y alfabetización. Sabemos que se alfabetiza mejor:

a) cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos (incluidos los objetos en los que el texto se realiza);

b) cuando se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita;

c) cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura;

d) cuando se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual...);

e) cuando se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, corrector, comentarista, evaluador, actor...), y

f) cuando, finalmente, se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto y ayuda a distinguir entre *the exact wording* y *the intended meaning*; cuando la diversidad de niveles de conceptualización de la escritura permite generar si-

tuaciones de intercambio, justificación y toma de conciencia que no entorpecen sino que facilitan el proceso; cuando asumimos que los niños piensan acerca de la escritura (y no todos piensan lo mismo al mismo tiempo).

Para poder pensar acerca de las relaciones entre habla y escritura es preciso realizar una compleja operación psicológica de *objetivación* del habla (y en esa objetivación la escritura misma juega un rol fundamental). El niño adquirió la lengua oral en situaciones de comunicación efectiva, en tanto instrumento de interacciones sociales. Sabe para qué sirve la comunicación lingüística. Pero al tratar de comprender la escritura debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión: descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significante no son paralelas a las semejanzas y diferencias en el significado; descubrir que hay múltiples maneras de "decir lo mismo", tanto al hablar como al escribir; construir un "metalenguaje" para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto. Las diferencias en los modos de habla permiten de inmediato plantear el interés de pensar sobre el lenguaje, porque las diferencias ponen de relieve una problemática que las semejanzas ocultan.

El gran lingüista Roman Jakobson (1959) afirmaba: "Equivalencia en la diferencia es el problema central del lenguaje y el eje de las preocupa-

ciones lingüísticas". La investigación lingüística comparativa no podría haberse desarrollado si las lenguas no fueran traducibles. Está claro que muy pocas veces es posible una traducción "término a término", y que la traducción, como señalaba al principio, engendra sus propios espacios de incomunicación (porque las diferencias lingüísticas están íntimamente ligadas a las diferencias culturales). Los malentendidos existen, tanto como la posibilidad de traducción. Es esa duplicidad la que me interesa, porque me parece que las dificultades lingüísticas ejemplifican de manera ejemplar similares dificultades culturales, en general.

Las diferencias lingüísticas –y culturales– no deben minimizarse. No basta con hacer un discurso de elogio a la diversidad cultural. Personalmente, tiendo a hacerlo, sobre todo cuando escucho a los ecologistas hacer el elogio de la diversidad biológica de nuestro planeta (y la necesidad de conservar dicha diversidad) olvidando la diversidad cultural, que necesita ser preservada tanto como la diversidad biológica, porque no seremos capaces de recrearla.

Sin embargo, no puedo menos que constatar que la diversidad lingüística –y cultural– está también en riesgo de extinción. Esa idea supuestamente "neutra" llamada *modernización* y *globalización* conlleva un desprecio hacia las variedades lingüísticas y culturales (uso "lingüísticas y culturales" no para oponer ambos términos, sino

para enfatizar el rol de lo lingüístico dentro de lo cultural). Asistimos a una creciente globalización pero, al mismo tiempo, a un renacimiento de los nacionalismos más estrechos. Grandes migraciones de poblaciones: personas que van hacia los países del Norte en busca de ese mundo de abundancia y riqueza que la televisión internacional promueve. Aumento de la población en los países del Sur. Desocupación creciente en los países más desarrollados. Contexto propicio para la aparición de mil formas de discriminación y de racismo. Es fácil ser tolerante con "el otro" cuando se está en la abundancia. Es muy fácil caer en la intolerancia cuando "el otro" (negro o mulato, mujer o cearense, hispano o indio) llega para disputar los mismos beneficios de alojamiento, empleo, salud y educación.

¿Cómo concebir la misión de la escuela pública en ese contexto? Ya no puede pretender homogeneizar porque otras fuerzas, mucho más poderosas, están consiguiendo en menor tiempo y de manera más eficaz lo que la escuela pretendió hacer sin conseguirlo. La TV transnacional ha logrado que niños, jóvenes y adultos deseen poseer los mismos objetos, que aspiren al mismo modo de vida, que compartan las mismas informaciones y que ignoren otras informaciones, que tengan las mismas figuras de identificación. Es una constatación. No intento hacer el típico discurso antimedia para lamentar que la cantidad de horas que pasan los niños delante del televisor compi-

te, en su ventaja, con la cantidad de horas que pasan delante de una maestra y un pizarrón.

Por el contrario, creo que el modo de existencia de la TV en el mundo contemporáneo nos da una ocasión privilegiada para *repensar* la escuela, y para descubrir otra misión (quizás igualmente utópica que la del siglo pasado, pero también igualmente necesaria): la de ayudar a todos los niños del planeta a comprender y apreciar el valor de la diversidad.

No hay riesgo sino riqueza en la diversidad lingüística y cultural, *a condición de crear contextos de comunicación entre las diferencias y a pesar de las diferencias*. El riesgo está en la incomunicación entre las heterogeneidades. Para eso necesitamos traductores. Hace varios años interrogaba en Ginebra a una niña bilingüe, hija de españoles, y le preguntaba si "pato" y "*canard*" eran palabras iguales o diferentes. Recuerdo perfectamente su respuesta: "Las palabras son las mismas, sólo que las pronunciamos diferente". He ahí una idea original sobre la traducción, en boca de una bilingüe de 5 años.

Mi intención es alertar contra un uso que yo llamaría "folclórico" de las diferencias culturales y que se expresa como una celebración festiva de las diversidades. No. La comprensión de la diversidad conlleva una dimensión dramática. ¿Cómo es posible que se entiendan pueblos que piensan que el pasado está frente a nosotros, porque lo podemos ver, en tanto que el futuro está detrás,

porque no lo podemos ver (tal como piensan los mayas), con pueblos que visualizan topográficamente al futuro como delante y al pasado como detrás? ¿Acaso no sabemos que, en esta nuestra América, miles de niños prefirieron y aún prefieren pasar por mudos en la escuela antes que dar pruebas de hablar una lengua indígena desprestigiada? ¿Acaso no sabemos que hoy día en Europa hay niñas marroquíes y turcas expulsadas de la escuela por negarse a retirar su velo tradicional durante las clases?[21] En esa misma Europa que aún recuerda el horror de esa terrible experiencia de negación de las diferencias, hace apenas cincuenta años, que condujo a la persecución y destrucción física, en nombre de la purificación de la raza.

Hay que asumir esa dimensión dramática porque el riesgo es pasar de la celebración a la negación, en un movimiento pendular tan frecuente en la esfera educativa.

¿Puedo pedirle a un maestro de primaria que sea, además de todas las otras cosas que se le han pedido, un traductor cultural? No puedo pedírselo si no le doy instrumentos técnicamente adecuados. Tampoco basta con los discursos ideológicos, precisamente en una época en donde se nos amenaza con la muerte, por inutilidad, de las ideologías.

El desafío debe ser asumido por quienes tenemos la obligación de llevar siempre adelante los

[21] *Le Figaro*, 1° de diciembre de 1993.

procesos de toma de conciencia, es decir, por los investigadores. Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. *Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo.*

Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ése me parece ser el gran desafío para el futuro. Estamos aprendiendo a hacerlo en el caso de la alfabetización, pero es preciso llevarlo a sus últimas consecuencias, en las situaciones críticas: alfabetizar transformando en ventajas pedagógicas las diferencias de edades en un mismo grupo, las diferencias dialectales, las diferencias de lenguas y de culturas. Eso no es sólo una necesidad para los países del Sur: el Norte también está descubriendo que el monolingüismo es un mito cuya consecuencia inevitable es la discriminación.

"Equivalencia en la diferencia es el problema central del lenguaje", decía Jakobson. *Equivalencia no es igualación sino comparabilidad.* La traducción no iguala: apenas si permite comparar. "Equivalencia en la diferencia" es probablemente la mejor manera de caracterizar el problema central de la educación del futuro inmediato, y, muy particularmente, la alfabetización necesaria.

Referencias bibliográficas

BARBIER BOUVET, Jean François (1993), "Lire la page comme une image", en: A. Bentolila (director), *Parole, Écrit, Image*, Les Entretiens Nathan, Actes III, París, Nathan, pp. 225-240.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1993), "Les unités: langue écrite, langue oral", en: *Proceedings of the Workshop on Orality versus Literacy: Concepts, Methods and Data*, Estrasburgo, European Science Foundation.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire y André Valli (1997), "Les langues de Cristophe Colomb", en: *Le Français dans le monde*, número especial: "L'intercompréhension: le cas des langues romanes".

BOTTÉRO, Jean (1990), "L'écriture et la formation de l'intelligence en Mésopotamie ancienne", en: *Le Débat*, núm. 62, 1990, pp. 38-60. [Versión en español, J. Bottéro y otros (1995), *Cultura, pensamiento, escritura*, Barcelona, Gedisa, colección LeA.]

BRICE-HEATH, Shirley (1986), *La política del lenguaje en México*, México D. F., Instituto Nacional Indigenista.

CHARTIER, Roger (1997), *Le livre en révolutions*, París, Éditions Textuel. [Versión en español, R. Chartier (2000), *Las revoluciones del libro*, Barcelona, Gedisa, colección LeA.]

CRISTAL, David (1987), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press, (6a. reimpresión, 1993).

DETIENNE, Marcel (1986), *The Creation of Mythology*, Chicago, University of Chicago Press.

FERREIRO, Emilia (1996), "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias", en: J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl y D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.

GODART, Louis (1992), *L'invenzione della scrittura*, Torino, Einaudi.

HARRIS, William (1989), *Ancient Literacy*, Cambridge y Londres, Harvard University Press.

ILLICH, Ivan (1994), *Nella vigna del testo - Per una etologia della lettura*, Milán, Raffaello Cortina Editore. [Original inglés: *In the Vineyard of the Text - A Commentary to Hugh's Didascalion*, Chicago, University of Chicago Press, 1993. Trad. al español: *En el viñedo del texto. Un comentario al Didascalion de Hugo de San Victor*, Fondo de Cultura Económica, de próxima aparición.

JAKOBSON, Roman (1959), "On Linguistic Aspects of Translation", en: *On Translation*, Harvard University Press.

MICHALOWSKI, Piotr (1994), "Writing and Literacy in Early States: A Mesopotamianist Perspective", en: D. Keller-Cohen (comp.), *Literacy - Interdisciplinary Conversations*, Cresskill, Nueva Jersey, Hampton Press.

ONG, Walter (1987), *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica. [Original inglés, 1982.]

PARKES, Malcolm B. (1992), *Pause and Effect - An Introduction to the History of Punctuation in the West*, Londres, Scolar Press.

POTTIER, Bernard (1983), *América Latina en sus lenguas indígenas*, Caracas, Unesco y Monte Ávila Editores.

SAENGER, Paul (1997a), *Space Between Words. The Origins of Silent Reading*, Stanford, California, Stanford University Press.

—— (1997b), "Lire aux derniers siècles du Moyen Age", en: G. Cavallo y R.Chartier (directores), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, París, Éditions du Seuil, pp. 147-174. [Versión en español (1997), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.]

SAMPSON, Geoffrey (1985), *Writing systems*, Londres, Hutchinson. [Versión en español, G. Sampson (1997), *Sistemas de escritura - Análisis lingüístico*, Barcelona, Gedisa, colección LeA.]

SAMUELS, Joe (1990), "The state of education in South Africa", en: B. Nasson y J. Samuels (comps.), *Education: from poverty to liberty*, Ciudad del Cabo y Johannesburgo, David Philip.

THOMPSON, Doroty (1994), "Conquest and Literacy: The Case of Ptolemaic Egypt", en: D. Keller-Cohen (comp.), *Literacy - Interdisciplinary Conversations*, Cresskill, Nueva Jersey, Hampton Press.

Índice

Introducción 7

Leer y escribir en un mundo cambiante 11

Pasado y futuro del verbo *leer* 41

Diversidad y proceso de alfabetización:
de la celebración a la toma de conciencia 65

Referencias bibliográficas 91